

# HÖGSKOLANS ANSVAR



Principer för utveckling av den högre utbildningen

---

ANDREW CASSON

# Högskolans ansvar

– principer för utveckling av  
den högre utbildningen

Andrew Casson

]u[

ubiquity press  
London

Published by  
Ubiquity Press Ltd.  
6 Windmill Street  
London W1T 2JB  
[www.ubiquitypress.com](http://www.ubiquitypress.com)

Text © Andrew Casson 2015

First published 2015

Cover design by Amber MacKay  
Original cover image designed by Freepik.com, modified by Amber MacKay

Printed in the UK by Lightning Source Ltd.

ISBN (Hardback): 978-1-909188-49-5

ISBN (PDF): 978-1-909188-50-1

ISBN (EPUB): 978-1-909188-51-8

ISBN (Kindle): 978-1-909188-52-5

DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap>

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 3.0 Unported License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/> or send a letter to Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA. This license allows for copying any part of the work for personal and commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Casson, A 2015 *Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen*. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap>. License: CC-BY 3.0

Proceeds from the sale of this book will help fund the publishing of further open access peer-reviewed articles and books that lack financial support.

To read the online open access version of this book, either visit <http://dx.doi.org/10.5334/bap> or scan this QR code with your mobile device:



# Innehåll

Inledning	v
Princip 1: Kunskap omfattar fakta, förståelse, förmågor och omdöme. Högskolans uppgift är att utveckla all fyra, men främst omdömet	1
Princip 2: Högskolans främsta utbildningsgrund bör vara den jämlika dialogen, inte förklaringen; dess främsta utbildningsform seminariet, inte föreläsningen	15
Princip 3: Språket är tankens viktigaste verktyg och att odla en kritisk språkförmåga tillhör högskolans viktigaste uppgifter	27
Princip 4: Den högre utbildningens främsta syfte är inte ekonomisk tillväxt utan att alla människor ska kunna utveckla de handlingsförmågor de behöver för ett gott liv	39
Princip 5: Högskolan har ett ansvar att aktivt verka för humanitära och demokratiska värderingar, social och ekonomisk rättvisa	49
Princip 6: Högskolan bör driva kunskapsutvecklingen och utveckla handlingsförmågor för att möta de globala utmaningarna	59
Princip 7: Akademien bör premiera sätt att förena humanvetenskapen och naturvetenskapen i att gripa sig an mänsklighetens utmaningar	85

Princip 8: Högskolans viktigaste bidrag till den regionala utvecklingen sker genom akademiska yrkesutbildningar i partnerskap	105
Princip 9: Forskningens främsta syfte är inte innovationer utan förmågor	115
Princip 10: Samtliga medborgare bör återkommande få delta i högre utbildning genom hela livet	121
Princip 11: Högre utbildning bör ha större variation med gemensamma syften och sammanlänkad struktur: den bör sträva efter såväl akademiska som bildningsmässiga och yrkesrelaterade framsteg hos studenten	133
Princip 12: Högskolan är inte ett företag, studenter inte dess kunder och konkurrens inte dess drivkraft	139
Princip 13: Högskolan ska vara ett föredöme i att visa tillit till sina professionella medarbetare	153
Princip 14: När högskolan fördelar sina resurser, ska den prioritera utbildningens behov framför administrationens	159
Princip 15: Högskolan ska vara drivande såväl i tillämpningen av informations- och kommunikationsteknologier som i förståelsen av deras verkan hos människan och i samhället	169
Avslutning: Handlingsförmåga och samhällsansvar – vägval för framtidens högskola	177
Källor och litteratur	191

## Inledning

Vad är den högre utbildningens ansvar? Vad är det den ska göra som samhället betalar så rundligt för? Vilka principer ska styra vad vi bör syssla med i högskolan? Det är mina huvudfrågor i den här boken. Jag har arbetat i den svenska högskolan i tjugofem år nu. Under hela den tiden har jag undrat varför saker och ting är som de är. Varför ser det ut som det gör i den högre utbildningen? Hur borde det vara istället? Jag har knappast varit ensam om mina frågor; de flesta som studerar eller arbetar inom högskolan har undrat över dem och jag har diskuterat dem med studenter, kollegor och andra, i utvecklingsprojekt, på konferenser och i fikarum så gott som dagligen under alla år. Men det är sällan eller aldrig som det har skett systematiskt och på djupet. Men nu har jag fått möjlighet att sätta mig ner för att gå till botten med några av frågorna, att läsa, att fundera och att verkligen försöka förstå. Ursprungligen var det ett uppdrag jag fick inom min egen högskola att försöka formulera framtidsfrågor inför ett högskoleövergripande visionsarbete. Under de åren som gått sedan dess har jag fortsatt att skriva och diskutera, inte minst med de kollegor som har i uppgift att förverkliga den vision som min högskola nu fastställt. Under arbetet har ett antal principer utkristalliserats, principer för hur den högre utbildningen som helhet skulle kunna utvecklas, och jag har låtit dessa bilda en ram för mina resonemang.

Principerna berör den högre utbildningen ur en rad olika vinklar och på olika nivåer, alltifrån den yttersta grunden för kunskap och moral till hur högskolan ska dimensionera det administrativa stödet. Det hade kunnat vara fem eller femtio principer, men det var just dessa femton områden som mest pockade på uppmärksamhet. Jag grundar mina resonemang på mina egna erfarenheter och inte minst på diskussioner med alla de människor jag mött under åren, både här och i andra länder: studenter, kollegor, forskare, lärare, högskolans chefer och ledare och många utanför högskolan som ändå är djupt intresserad av den.

Jag har också lärt mig mycket av de människor jag mött genom deras böcker. För att hitta svar, eller åtminstone ledtrådar till svar på mina frågor om hur det har blivit som det blivit och hur det skulle kunna vara istället, har jag följt orsakssambanden dit de lett mig. Det har betytt att jag kunnat följa olika länspår från författare till författare fritt över de akademiska rågångarna i mitt sökande efter att förstå de djupare grunderna för vad det är vi håller på med i högskolan.

Jag ser landskapet ur de nyare högskolornas och universitetens perspektiv, de som kom till 1977 och senare för att bredda högskoleutbildningen bortanför en

elit, både bland människor och bland orter. Jag tror de kan ha många fördelar framför de äldre institutionerna. Men inte heller att syna sådana fördelar, eller de brister och specifika utvecklingsmöjligheter som de också onekligen har, kommer att bli något huvudnummer i den här skriften. I stället har jag valt att börja från början, att försöka identifiera och formulera ett antal principer och ett antal vägval som behöver diskuteras för att sedan kunna sätta kurs mot en önskvärd framtid.

Här använder jag genomgående ordet högskola i dess vidaste betydelse, den som används i Högskolelagen för att beteckna alla institutioner – universitet, högskolor och alla andra namn de fått eller tagit – där man bedriver forskning och högre utbildning på vetenskaplig grund och med krav på en viss nivå av förkunskaper. ”Den högre utbildningen” använder jag i bokens titel och på andra ställen där ”högskola” möjligen kan ge fel associationer. De senaste åren har nämligen vissa grupper, inte minst politiker men även tjänstemän med ansvar för högskolan, istället av olika skäl betonat skillnaden mellan universitet och högskola i Sverige. I praktiken har dock den faktiska skiljelinjen blivit allt svårare att se, i och med att de allra flesta lärosäten numera har egna forskarutbildningstillstånd. Den forskning som utförts, och de debatter som trots allt förts kring den högre utbildningen, har nästan uteslutande behandlat de större universitetens perspektiv, även om det finns undantag.<sup>1</sup>

Det är alltså den svenska högskolan som jag har mest erfarenhet av och som jag i första hand skriver om. Men många av de forskare, tänkare och debattörer jag har letat svar hos är inte svenska; de allra flesta härstammar från Europa, främst UK, eller den engelsktalande världen utanför Europa, och då främst USA. Man kan undra varför det finns så lite forskning över huvud taget om högre utbildning och forskning i Sverige.<sup>2</sup> Att säga att svenska forskare är benägna – och får finansiering för – att forska om allt mellan himmel och jord utom just sin egen verksamhet är kanske en överdrift, men ingen stor överdrift. De många forsknings- och utvecklingsinsatser som högskolelärare trots allt genomför kring sin egen verksamhet bottnar snarare i idealism än i välfinansierade och välstrukturerade forsknings- och utvecklingsprogram. Nestorn i brittisk universitetsforskning, Ronald Barnett, skriver att han sedan länge lagt märke till att universitet hellre beforskar vad som helst i världen innan de beforskar sig själva. I Sverige är tendensen än mera märkbar. Det är märkligt att ett område som finansieras av så stora summor offentliga medel inte är föremål

<sup>1</sup> En av de få skrifterna som debatterar de nyare högskolornas roller är Benner, Stensaker och Unermar Öst (2010) *Universitets- och högskolepolitiken. Avsikter och konsekvenser för de nya lärosätena*. En av deras huvudteser är att staten de senaste åren inte haft någon politik alls för de nyare högskolorna och att: ”De nya lärosätena som har lämnats obeaktade behöver nu en naturlig plats i en mer sammanhållen statlig politik för utbildning, forskning och innovation.” (s 56)

<sup>2</sup> Jag har kunnat hitta ett tjugotal doktorsavhandlingar utgivna 2009-2013 som handlar om högre utbildning i Sverige. Av dessa handlar omkring hälften om någon aspekt av undervisning och lärande. Enbart under 2013 avlades 2 535 doktorsexamina i landet (UKÄ Årsrapport 2013).

för mera och bättre underbyggd debatt.<sup>3</sup> Barnett tror sig hitta en delförklaring i ett slags självbedrägeri; han misstänker att vi inom universitetsvärlden lurar oss själva. Vi är inte beredda att se verkligheten i vitögat och erkänna den som den är, utan bygger kulisser mot omvärlden som vi inte gärna river offentligt.<sup>4</sup> Vi vet att högskolan och forskningen har ett stort förtroende hos allmänheten och det är möjligt att akademien är ännu mera mån om sitt goda anseende än andra samhällsinstitutioner. Då borde den rimligen istället vara lika skarp och oförvågen i att avslöja och debattera sina egna verksamheters syften och tillkortakommanden som dem hos andra.

De femton principerna som jag lagt fram för högskolans utveckling är knappast uttömmande. Även om alla är angelägna, är en del av principerna viktigare och mera grundläggande än andra. Några försöker ta itu med eviga frågor som vad kunskap är eller vad ett gott liv kan vara, vad rättvisa är eller relationen mellan språk och makt. Andra stora frågor är de globala utmaningar som mänskligheten står inför och vilka roller den högre utbildningen skulle kunna spela i ett globaliserat samhälle. Och varför den inte gör det idag. Andra berör utbildningens roll för individens växande och bildning och varför den är så viktig när människor ska skaffa sig makt över sina liv och sin värld. Och därmed varför ingen bör ställas utanför den högre utbildningens möjligheter.

Ytterligare andra frågor blickar mera inåt, mot högskolan själv: utifrån vilka principer bör undervisningen ordnas, varför ser discipliner och ämnen ut som de gör och varför är det nödvändigt att börja överbrygga den djupa splittringen mellan dem? Hur förhåller sig forskningen till utbildningen? Använder högskolan de resurser som samhället och studenterna ställer till dess förfogande på bästa sätt? Några frågor kan verka så specifika för den svenska högskolans situation just nu – kvalitetsgranskningar och administrationskostnader till exempel – att de inte riktigt förtjänar en plats bland de utbildningsfilosofiska spörsmålen. Men det visar sig att även dessa måste granskas och förklaras med hjälp av grundläggande begrepp, som tillit eller rationalitet.

Jag har inte, som ni märker, varit särskilt blyg i mitt urval av frågor. Tvärtom, jag försöker leva som jag lär och ta tag i de allra största frågorna med hjälp av goda analytiker och skribenter i filosofi, idéhistoria, sociologi, statskunskap, ekonomi och ett antal ämnen till. Jag har inte heller varit blyg i att hämta förklaringar hos andra, utan hittat delar hos Aristoteles och Bourdieu, hos Adam Smith och Katrine Kielos, hos Michel de Montaigne och Zygmunt Bauman,

<sup>3</sup> Bortsett från trygghetssystemen och arbetsmarknadsområdet, utgjorde utbildning och universitetsforskning (i stort sett det jag täcker här med begreppet 'högskola') den största enskilda utgiftsposten i Sveriges statsbudget 2013: 56,5 miljarder kronor, större än både försvaret (45,4 miljarder) och EU-avgiften (37,4 miljarder).

<sup>4</sup> "It has been long remarked that universities would study everything else in the universe before they study themselves." (Barnett 2011, 138). I sin förklaring använder han ett begrepp från Sartre, *mauvaise foi* eller *bad faith*: "For in its bad faith, the university will not move on. It rests uneasily content with the nostrums of self-deception with which it cloaks itself (that our teaching is 'excellent'). And it fails to see into, to imagine, the possibilities that lie readily to hand." (ibid)



Martha Nussbaum och något hundratal till. Jag har sökt svar på mina frågor där jag kunnat hitta dem.

Under den första av de femton principerna diskuterar jag vad kunskap kan vara och vad den möjligen inte kan vara. Det låter kanske inte som ett ämne som kommer att tända en hetsig debatt. Men som inledning till en skrift som undersöker hur vi inom högskolan ska skapa och använda kunskap för att människor ska få ett bättre liv, måste jag reda ut vad det är för slags kunskap jag menar. Åtminstone behöver jag tala om vad jag menar när jag använder vissa begrepp som rör kunskap och rikta ljuset mot vissa, ibland lömska, föreställningar om kunskap som bildar en osynlig grund under de flesta av våra uttalanden om utbildning och forskning.

De femton principerna i den här boken fokuserar framförallt på områden där vi skulle kunna skapa förändring inom en högskola som har tämligen vida ramar för sin verksamhet. Jag tror nämligen att vi inom den statliga svenska högskolan har en betydligt större frihet än vad vi utnyttjar. Vi har en benägenhet att ängsligt spana efter signaler och indikationer från departement och kanslersämbete när vi i stället skulle kunna arbeta medvetet och systematiskt efter ett antal riktlinjer och grundprinciper som vi själva lagt fast. I långt högre grad skulle vi kunna vara, om inte vår egen lyckas, så åtminstone vår egen autonomis smeder. En hel del av förslagen i principerna kräver förstås politisk – i betydelsen partipolitisk – handling. Flera av principerna rör hela högskolesystemet och de attityder och ofta förutfattade meningar som politiker och allmänhet har om det. Om man tycker att de har fel, blir den logiska handlingen att försöka genom information och debatt påverka dem. Men när det gäller majoriteten av principerna borde vi, med den makt och frihet vi egentligen äger inom högskolan, kunna ändra vår egen verksamhet, utan vare sig tillstånd eller incitament uppifrån. Vilka åtgärder och konkreta aktiviteter som skulle kunna följa av dessa principer har jag dock inte fokuserat, även om jag ibland nämner några möjligheter och förebilder, utan sådana måste bli resultatet av fortsatta diskussioner, i andra sammanhang.

I ett slutavsnitt fokuserar jag vad jag tycker är de två viktigaste teman som återkommit genom de femton principerna: studenternas handlingsförmåga och högskolans samhällsansvar. De två aspekterna hänger självklart ihop men intar olika perspektiv: individens respektive institutionens. Den förra kräver ett svar inte bara på frågan vad du ska bli utan, ännu viktigare, också vem du ska bli. Den senare kräver svar på frågan hur framtidens samhälle ska bli.

Under en av de femton principerna förklarar jag vad jag menar med handlingsförmåga. Inledningsvis räcker det kanske med att säga att det rör sig om förståelse, om omdöme, om självtillit och om att skapa en värld för sig själv och för andra där man inte bara har rättigheter utan även förmågan och förutsättningar att fullt ut använda rättigheterna. Därmed kan man också på bästa sätt verkligen använda den frihet man då har att välja det liv som man vill leva och påverka det samhälle man vill skapa. För att kunna göra det måste man också kunna

föreställa sig ett gott liv för sig själv och de sina och bygga den föreställningen på genomtänkta överväganden som kräver ett språk med utvecklade begrepp att resonera med, en förmåga till genuin dialog med andra och ett självständigt och kritiskt omdöme. Det är inget som blir färdigt under tre eller fem år i ungdomen utan måste vara en livslång bildningsprocess som högskolan bara kan stödja genom att skapa goda förutsättningar i sina strukturer och förväntningar.

Högskolan är knappast det enda ställe där man kan skaffa sig insikt och omdöme. Men som institution har den en unik uppsättning fördelar som behöver göras tillgänglig för alla. Jag argumenterar för att alla medborgare i ett samhälle bör både förvänta sig och förväntas delta i högre utbildning återkommande genom hela livet. Det är ett anspråksfullt krav men jag hävdar med emfas att bara vi kan se bortom förtrollningen som vilseledande begrepp som IQ, begåvning och meritokrati sprider kring sig; bara vi kan avslöja talet om överutbildning som ett svepskäl för att konservera maktstrukturer; och bara vi kan erkänna att högre utbildning är en förutsättning för ökat välstånd i en globaliserad värld, då kan samhället börja inse att det inte har råd att låta halva befolkningen stå utanför. Ett sådant program kräver dock rejäla omdaningar, både i utbildningsstrukturer och i attityder. Det måste finnas långt flera olika vägar till högre utbildning för att möjliggöra god motivation och tillräcklig förberedelse. Högre utbildning behöver integreras med yrkesliv på betydligt mer ambitiösa och genomgripande sätt än idag. Krävande utbildningar kan också se ut på många fler olika sätt än de gör nu, med en annan integrering av praktiska och kreativa moment som inte ger avkall på stringens i utvecklingen av språkförmåga och andra kommunikativa förmågor, av självständigt, kritiskt tänkande och av självtillit och handlingsförmåga. Utbildnings- och undervisningsformer behöver bli långt mer flexibla i sina former och jämlika i sina tilltal. Studenter måste avkrävas ett tydligare ansvar för sin egen utbildning och få möjlighet att påverka innehåll och utformning på ett annat sätt. De tillgängliga resurserna måste bättre styras till huvuduppgifterna och mindre till styr- och stödsystem som löpt amok i sin välvilja och effektivitetssträvan. Och resursavsättningen måste vägas mot de stora samhällsvinsterna en högskola för alla skulle ge.

Högskolan som en folkskola för 2000-talet, med samma genomgripande effekter men med 1800-talets disciplinering ersatt av *empowerment* och med läs- och skrivkunnigheten kompletterad av förmågan att läsa och förstå världen och sedan påverka den. Men framtidstron om en växande högskola har skingrats och tystnat det senaste decenniet. Det verkar finnas ett allmänt för-givettagande att kvalitet i den akademiska utbildningen och forskningen bara finns i en begränsad mängd. Det är ungefär som med en flaska hallonsaft: ju mer man spår ut, desto svagare och blekare blir den. Ju fler högskolor och ju fler studenter det finns, desto sämre blir kvaliteten, antas det. Den förrförra regeringen satsade på kvantitet för att minska arbetslösheten, hävdade den förra; sedan minskade den förra platserna i förvisning om att man därmed höjde

kvaliteten. Jag har inte den uppfattningen, utan tror att både kvantitet och kvalitet går att öka samtidigt, vilket förhoppningsvis kommer att framgå av mina resonemang.

Flera av de principer jag formulerar berör det ansvar som högskolan har för samhällets utveckling. Jag försöker säga att all den kraft och kunskap som högskolan besitter, tydligare borde fokuseras på de globala samhällsproblemen, att högskolan borde samla sina så djupt splittrade krafter och på ett helt annat sätt än idag aktivt engagera sig och agera som institution. Den nästintill totala splittringen mellan fakulteter och mellan discipliner behöver övervinnas för att forskningen ska kunna ställa de frågor som är mest relevanta för samhällets utveckling. På motsvarande sätt som individen på goda och medvetna grunder ska kunna föreställa sig ett gott liv, ska samhället gemensamt kunna föreställa sig en möjlig och önskvärd framtid. Dessa framtider är förvisso utopier men de är realistiska utopier, realistiska därför att de verkligen tar hänsyn till möjligheten att skapa ett gott samhälle och låter inte skepsis och bitter erfarenhet döma ut den möjligheten på förhand. Och det är högskolan som borde kunna stå för beskrivningen av dessa realistiska utopier, framtidsbilder byggda på de bästa underlagen som forskningen kan ta fram om de viktigaste frågorna för samhällets framtid. Om högskolan ska kunna ta det ansvaret måste den också vara beredd att tala sanning till makten, att göra sig obekväm och emellanåt våga bita den hand som föder den.

Utifrån sin samlade forskning behöver till exempel högskolan tala högt och tydligt om vad man vet om det troligen största hotet mot fred, liv och hälsa i världen, nämligen den stora och ökande ojämlikheten i hur välstånd fördelas mellan människor. Den vetenskapliga objektiviteten innebär inte att en enskild forskare, en högskola eller ett världsomspännande forskarkollektiv behöver tåga för att de är rädda för att ta politisk ställning. Det finns alltid ett öga bakom kameran, bakom varje iakttagelse en åsikt. Det som många forskare redan gör och som institutioner i långt högre grad bör göra, är att öppet deklarera och diskutera sådana åsikter och deras grunder inte bara i observation och analys utan också i moraliska ställningstaganden. Värdeladdningen behöver komma upp i ljuset för då kan högskolan på de bästa grunderna tydligt och nyanserat tala om för makten vart världen är på väg.

Det är mina egna erfarenheter som utgör grunden för den här boken, både för de frågor jag reser och för de lösningar jag ibland antyder. Och då kanske jag borde helt kort berätta om min egen bakgrund. Jag växte upp i en industristad på fallrepet, strax utanför Manchester, England. Staden hade en stolt om än smutsig och fattig historia som en av den engelska industrialismens vaggor med ett åttiotial stora bomullsspinnerier som bolmade ut rök från höga skorstenar. I fyra år arbetade jag under mina skollov som upppassare åt elektrikererna i just en sådan fabrik, The Standard Mill. Arbetsmiljöinspektionen skulle ha sett mig som sextonåring hängande på en ranglig stege högt ovanför ringspinnarens virvlande bobiner. Under några smärtsamma decennier efter andra världskriget skulle dock hela textilindustrin utraderas och, åtminstone i Rochdales fall,

aldrig ersättas. Men innan arbetslösheten och utanförskapet bet sig fast och många med utbildning och möjlighet – inklusive jag själv – hals över huvudet flytt därifrån, fanns en optimism i landets tillväxt, i en stolt välfärdsstat, ett land för folket efter världskrigets fasor och uppostringar. Det är nog inte heller utan betydelse att min födelseort också är kooperationens födelseort. 1844 slog sig vävare samman i en konsumentförening byggd på demokratiska likafördelningsprinciper – *The Rochdale Principles*.

Mellan fem och elva år gick jag i en skola byggd för folket på Victorias tid, en skola dit alla ungar gick utan åtskillnad. Privata alternativ fanns ju, men inte för någon som jag kände. Vi gick i klasser om nästan fyrtio barn, kan man se från de gulnade skolfotografierna. Rektorn, Grimshaw Hodgkinson, som bar med sig *Arts and Crafts*-ideal och lärde ut hantverkets noggrannhet i pappslöjden, samlade ett par sådana klasser varje fredagseftermiddag på golvet i aulan och läste sagor för oss. Senare har jag förstått att det var för att lärarna skulle kunna komma iväg tidigare. Vi var sju barn som hade fått hoppa över en klass men sedan fick tillbringa två år i sista klassen. Och det sista året framstår för mig i ett förklarat ljus. Vi arbetade självständigt i grupp i ett trångt hörn av klassrummet med hopslagna bänkar varpå byggdes upp en skotsk by i balsaträ som vi ritade, räknade, planerade och berättade kring. Alltmedan resten av klassen reciterade multiplikationstabellen i kör. Vi gjorde otaliga utflykter från vår asfaltsgård med skyddsrummen från kriget som mörk lekplats, ut i naturen, ut på arbetsplatser och museer.

Men idyllen tog slut. Gröngul uniform med kortbyxor och keps, svårbegriplig latinsk grammatik, *amo, amas, amat* och något som styrde ablativ. En hård disciplin med rotting och rugby på frusen lera skulle göra män av pojkar. Efter prov vid elva årsåldern hade vi alltså skickats till tre olika skolor, en för de snabblärda, en för de praktiska och en för de dumma som det aldrig skulle bli något av. Mitt läroverk, *Grammar School for Boys*, hade överklasspretentioner, utanpåverket men inte innanmätet, och det var med lättnad jag efter sex svåra år lämnade det för ett av de nya universiteten som under sextioalet byggts upp med modern arkitektur i vackra omgivningar på campus utanför städerna. Det var inte bara själva campus som bar prägel av amerikanska ideal; det första året var, i amerikansk stil, sammanhållet med ett *Liberal Arts*-innehåll, historia, filosofi, litteratur, innan man började sina specialiseringar, i mitt fall det exotiska svenska språket och den europeiska litteraturen. Vi valde fritt bland en mängd olika, rätt disparata, kurser som oftast speglade lärarnas forskningsintressen och det var upp till oss att skapa sammanhang. Föreläsningar gavs för den som ville men lika ofta satt vi kvar på puben och diskuterade med politiskt insatta kamrater om forna och framtida revolutioner. Jag var nog rätt skeptisk men detta var 1970, två år efter studentupproret i Paris, och harmsna över universitetets bank, som finansierade ett oetiskt dammbygge i södra Afrika, ockuperade vi huvudbyggnaden och hängde banderoller från fönstren. Det var stormöten, kommittéer och konfrontationer med de tålmodiga vakterna.

Kortvarigt men lärorikt. Charles Fourier och Karl Marx läste vi där, Weber och Russell i seminarierna.

Men nu ingick det ett år utomlands i utbildningen – en av anledningarna till att jag valde den – och jag kom en septemberdag till en folkhögskola i Småland. Internat, med allt vad det innebär för bildningen och familjebildningen och för min del ett införande i det svenska språket, i kulturen och i vardagslivet. Folkhögskolan som andra chans höll just då på att ta över från folkhögskola som enda chans, som det var när gymnasiet var en exklusiv inrättning för de bättre bemedlade. Där fanns – och finns – en idé om livslång bildning, om allas för-måga, bara de får chansen, stimulansen och den rätta miljön. Omdömen, inte betyg, speglar hur långt man kommit från den punkt där man började.

Svenskan blev min livsluft och min passion så när jag efter två år till blivit klar på UEA i Norwich, började jag en forskarutbildning i Stockholm. Det blev dock snart för ensamt och för fattigt. Då läste jag in en fil kand i svenska och engelska och sedan en lärarutbildning för att tillbringa tio entusiastiska och lärorika år som svensklärare i grundskola och gymnasium innan jag kom till lärarutbildningen. Där arbetade jag i början med blivande lärare för förskolan och de lägre åldrarna, och fick en hel del av dem med mig på läsningens glädje och möjligheter i undervisningen.

De nya högskolorna hade inrättats 1977 på basis av de gamla lärarhögskolorna och tekniska gymnasierna men fram till början av nittio-talet hade inte mycket hänt för att införliva dessa gamla yrkesutbildningar i en mera akademisk utbildningstradition. Nu gav en kraftig expansion tillsammans med 1993-års finansieringsreform en möjlighet att göra något, en nästan ofattbar frihet att utveckla en högskoleutbildning bortom traditionerna. Som ansvarig för lärarutbildningen i min högskola när vi började utbilda lärare för högre stadier och gymnasiet, kunde jag vara del av en intensiv process att bygga ihop lärarutbildningen med akademien under parollen: valbarhet, ekvivalerbarhet, påbyggbarhet. I valet mellan teori och praktik ville vi ha mer av båda. Förskollärare kunde visst läsa minst en A-kurs i religionsvetenskap eller litteratur, minst lika krävande som i Uppsala eller Lund och en fullvärdig grund för fortsatta studier. Men efter att ett antal utbildningsministrar velat själva styra lärarutbildningen i allt större detalj för att mota mediernas senaste larmrapporter om skolan, har sådana ambitioner nu fått anpassa sig till en mer instrumentell utbildningssyn.

Samtidigt under nittio-talet hade jag återupptagit mina forskarstudier och skrev en avhandling om vad det är som vi tror är humor för barn och vad det avslöjar om oss och vår syn på barndom. Det var också en bildningsresa, där jag släpptes iväg utan koppel eller pass fritt över akademiska disciplin gränser för att försöka hitta svar på mina nyfikna frågor. Men så snart jag kvalificerat mig ordentligt för lärarjobbet blev jag istället prefekt och chef för en snabbt växande verksamhet med uppgift att samla goda forskare och utvecklingsbenägna lärare på en ort som ligger för långt från universitetsorterna för dagspendling. På bara något decennium gick antalet studenter från några tusen till över femton

tusen. Under tjugofem år har jag nu arbetat med snart sagt alla aspekter av högskolans verksamhet, pedagogiska, forskningsinriktade, ekonomiska, administrativa och, inte minst under de senaste åren, digitala. Jag har arbetat med ett antal rektorer och styrelser, samtalat årligen med utbildningsdepartementet och dess olika chefer, deltagit i otaliga möten och konferenser anordnade av högskolans styr- och stödorgan och läst det mesta av det som skrivits om den högre utbildningen. Lokala och regionala intressen har jag också ägnat otaliga möten åt, med en agenda som präglats av högskolan som regional motor. Jag har arbetat mest inom mina specifika ansvarsområden, utbildning och forskning inom samhällsvetenskap och humaniora, för skolan, vården, socialtjänsten, mediebranschen, idrotten, men också en del inom teknik och ekonomi. Jag har rest en del både inom och utom Europa och sett många andra länders högskolesystem och också visat upp vår högskolemodell för ibland förvånade men oftast imponerade besökare. Jag har haft ett ekonomiskt ansvar i medvind och motvind och årligen varit med och föreslagit hur en högskola i sin budget bör balansera angelägna behov mot tillgängliga resurser. Förstebyråkrat har jag varit men också strateg och utvecklingsledare med uppgift att försöka navigera genom reformer och regleringsbrev med en idé om en krävande högskola för alla som kompass.

Och det är mot denna livslånga skol- och högskolebakgrund som jag nu skriver om den högre utbildningen, först och främst om den svenska högskolan.



## PRINCIP I

# Kunskap omfattar fakta, förståelse, förmågor och omdöme. Högskolans uppgift är att utveckla all fyra, men främst omdömet

*Här börjar jag med att reda ut vad vi kan mena när vi talar om kunskap. Vilken slags kunskap borde prioriteras i högskolan? Kan högskolan stödja en bildningsprocess där människan skapar sig själv genom att öva upp sitt omdöme?*

### Kunskap som kameleont

Vi borde rimligen vara överens om vad vi pratar om när vi pratar om kunskap. Eller åtminstone vara medvetna om att vi inte är överens. Kunskap är högskolans livsluft, dess råmaterial, dess process och dess produkt, men ordet självt är vi ganska slarviga med. Jag tänker inte här försöka göra en historisk exposé över kunskapsbegreppets idéhistoria eller redovisa forskningsläget. Jag vill bara försöka förstå och sedan belysa vad jag menar med ett antal ord och begrepp som är viktiga när jag skriver om vad en högskola är och skulle kunna vara.

Kunskap, både som ord och som begrepp, är en bedräglig kameleont. Ordet antar det omgivande argumentets färger och kan plötsligt uppträda i en helt ny skepnad utan att vi märker det. Eftersom det används omväxlande i ett antal smalare eller bredare, ibland helt motsägelsefulla, betydelser, bildar det också grunden i bedrägliga argument. För något decennium sedan användes,

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.a> License: CC-BY 3.0



till exempel, ”kunskapsskolan” som slagträ i debatten; den uppfattades som motpol till ”flumskolan” i den mediala verkligheten och tänktes väl därmed ha mycket av faktainläring och ”kunskapskontroller” på schemat. De som var emot kunskapsskolan var emot kunskap.

”Kunskapssamhället” är ett annat exempel på en flitigt använd sammansättning med luddigt innehåll och flytande konturer. Kunskapssamhälle används omväxlande med informationssamhälle och även om skillnaden mellan förliden egentligen är helt avgörande, menar man i dagligt tal ungefär samma sak. Det är, kort sagt, att samhällets framgång, åtminstone i vad som kallas de utvecklade länderna, inte längre främst bygger på produktion av varor utan på att människor utför tjänster åt varandra och att dessa tjänster – i vården, i skolan, i industrin också – i hög grad bygger på specialiserad kunskap. Jord, arbete och kapital räckte för industrisamhällets produktion, tycks man säga, men nu behövs också kunskap. Det är inte längre på produktionen av mat, kläder eller bilar som ett samhälles framgång beror. I kunskapssamhället blir det land framgångsrikt som kan producera bäst och mest kunskap.

Och nu dyker den första frågan upp: kan man överhuvudtaget producera, eller, för den delen, konsumera kunskap? Om kunskap är information så kan man det, förstås. Man kan genom systematisk undersökning ta reda på hur, till exempel, en viss sjukdom sprids och sedan skriva ned sina insikter och publicera dem. Författarna äger en viss kunskap som de omvandlar till information i en artikel. Men läsarna måste sedan genom sitt läsande, sitt lärande och sin förståelse åter omvandla informationen till kunskap.

Det vore lysande om vi kunde reservera orden information och kunskap för just dessa betydelser: information utgör påståenden om sakförhållanden medan kunskap finns hos en eller flera människor och innebär någon form av förståelse. Bara en sådan bruksdefinition skulle göra det mycket enklare att tala om högskolans uppgifter. Men med språk är det så att vi inte ensidigt får slå fast ords betydelse, åtminstone inte utanför enskilda språkreservat. Bara i en bok där författaren talar om för läsaren att ”när jag skriver x så menar jag y” eller inom en viss vetenskaplig disciplin där forskarna har en tyst överenskommen, eller åtminstone ett livligt meningsutbyte, om innebörden i sina centrala ordverktyg får man själv definiera sina begrepp. Vi får helt enkelt acceptera att kunskap är ett begrepp som används luddigt och bedrägligt och se till att vi, varje gång vi använder det, talar om vad vi menar. Jag återkommer strax till ett förslag på hur vi skulle kunna göra detta, men först vill jag bara kort beröra ett begreppspar som också ofta ställer till besvär i diskussioner om kunskap, nämligen teori och praktik.

### **Ingen teori utan praktik, ingen praktik utan teori**

I utbildningsdebatten, och inte så sällan bland högskolans lärare och studenter, talar man om teori och praktik som om de vore olika världar, väl åtskilda och

tämligen oproblematiska att skilja åt. Teorin är det man ägnar sig åt i skolan och ännu mera i högskolan. Praktik är det som drabbar en i det verkliga livet. ”Ute i verkligheten”, säger man, som om högskolan vore Platons grotta där alla figurer och händelser är blott skuggor av en verklighet som pågår utanför.

Och visst: folkmedicinen kan bota sjukdomar utan att förstå varför det lyckas och forskare i humanbiologi kan ha en förståelse för varför sjukdomar uppstår utan att kunna bota dem. En snickare kan bygga ett hus utan att kunna redogöra för hållfasthetsteori, som en ingenjör i sin tur kan göra kalkyler utifrån utan att nödvändigtvis kunna bygga hus. Så långt kan teori och praktik skiljas åt, men snickaren begriper trots det hållfasthetsteorins konsekvenser utan att nödvändigtvis kunna artikulera teorin. Och hennes färdighet som snickare kommer att förbättras genom att hon begriper och kan artikulera teorin. Hennes kunskap fördjupas. Självklart finns det många fall där teorin inte påtagligt kommer att förbättra ett praktiskt utförande: en komplex teoretisk beskrivning av armens hållning och hammarens bana kommer inte att påtagligt förbättra min förmåga att slå i en spik.<sup>5</sup> Genom att lära sig snickra, alltså genom tusentals handfasta experiment av trial and error-typ, kan ingenjören fördjupa och nyansera sin teoretiska kunskap men framförallt få bättre insikt och omdöme i sitt arbete. En teori är ett artikulert tänkande om en praktik. En praktik är en mängd iscensatta teorier, oavsett om de är kända eller artikulera av utföraren eller inte, eller ens av någon annan.

Teori och praktik utgör alltså varandras nödvändiga komplement. De kan aldrig stå i motsats till varandra. De kan ju inte heller motverka varandra. Det finns icke desto mindre en utbredd uppfattning att den som läst mycket teori blir en sämre praktiker och att duktiga hantverkare saknar teoretisk förståelse.<sup>6</sup> Och när man väl delat upp människor i teoretiker och praktiker, tilldelas teoretikern av hävd ett högre värde, åtminstone i samhällets makt- och lönestrukturer.<sup>7</sup> Bland dem som utför ett arbete i den så kallade verkligheten utanför högskolan, är synen på teori ofta mycket skeptisk, lustigt nog också bland dem

<sup>5</sup> Exemplet med hammaren är klassisk och utnyttjas tillsammans med bl. a. cykelåkandet av den ungerska vetenskapsfilosofen Michael Polanyi i *Personal Knowledge* från 1958 där han för första gången introducerar begreppet *tacit knowledge*, tyst kunskap – för förmågan att slå i spik, att cykla, att kunna tala ett språk, där den ännu oartikulerade teorin inte är nödvändig för utförandet, där förmågan inte kan läras genom att begripa teorin.

<sup>6</sup> Själva Immanuel Kant ger ett perspektiv på detta i en uppsats med titeln: “On the Common Saying: ‘This May be True in Theory, But it Does Not Apply in Practice’”. Teorin ger oss generella regler, säger Kant, men inte omdömet att kunna tillämpa dem: “[T]he general rule must be supplemented by an act of judgement whereby the practitioner distinguishes instances where the rule applies from those where it does not... There are doctors and lawyers who did well during their schooling but who do not know how to act when asked to give advice.... No-one can pretend to be practically versed in a branch of knowledge and yet treat theory with scorn, without exposing the fact that he is an ignoramus in his subject.” (Citaten återges tillsammans med ett resonemang om Kant i en uppsats med titeln ‘Theory and Practice’ av James Rachels <http://www.jamesrachels.org/theory.pdf> hämtad 2013-02-22)

<sup>7</sup> Redan Aristoteles gav det teoretiska livet, *bios theoretikos*, det högre värdet, förbehållit ett fåtal, till skillnad från *bios apolautikos*, hantverket som alla kunde ägna sig åt. (Gustavsson 2009, s 74ff)

som själva har en längre teoretisk utbildning bakom sig. Diskussionen om teori och praktik är viktig i högskolan och förs intensivt av dem som arbetar inom utbildningar med mycket verksamhetsförlagda inslag, inte minst vård- och lärarutbildningar. Att man försöker låta begreppet verksamhetsförlagd utbildning, VFU, ersätta det gamla "praktik" visar en medvetenhet om problemet.

Med dessa förbehåll om teori och praktik, kan jag nu pröva återge hur jag förstått vad det är som händer i den teoretiska undervisningen, det som uppfattas som högskolans kärna.

### Information, förståelse, omdöme

Ganska ofta inom högskolans värld säger vi att vi ägnar oss åt att förmedla kunskap. Som om läraren vore en mellanhand som ska presentera ett kunskapsstoff, oftast producerat av någon annan, någon annanstans, på ett aptitligt sätt och i lämpliga portioner för att konsumenten – studenten – ska inmundiga det. Och börjar man skrapa på de mest spridda föreställningarna om hur undervisning och utbildning går till, så är det just denna bild som framträder: läraren har att öppna skallbenet på studenten, en pedagogisk trepanation, och genom sin väldegnade tratt hålla i kunskapen. Beroende på hur stor kapacitet studentens hjärna har, kommer hon att lyckas olika väl i att ta emot och förvara kunskapen. Hur bra det går för henne kan kontrolleras i prov och tentamina där hon får återge kunskapen. Korrekt återgivning ger poäng. När man samlat tillräckligt med poäng kan man få en examen och förhoppningsvis ett jobb där man under ett helt yrkesliv kan använda sig av de kunskaper som man samlat på sig. Lite tillspetsat kanske, men det finns många, både studenter och lärare och allmänhet och politiker, som i stort sett tänker så här. Och det är nog den och liknande föreställningar om kunskap och kunskapsförmedling som bildar grunden för de kvantitativa effektivitetsmätningar och incitament – genomströmning, prestationsersättning och liknande – som man använder för att försöka göra högskolan bättre. Kunskap kan dock aldrig förmedlas, eftersom kunskap förutsätter förståelse och förståelse ett aktivt arbete från mottagarens sida. Information kan förmedlas.

Vi bör alltså skilja mellan information eller fakta, å ena sidan, och förståelse eller insikt å andra sidan. Förståelse är någonting som människor skapar hos sig själva genom en aktiv ansträngning: de försöker förstå. Bäst verkar de göra det i samtal med andra. Samtalen kan förstås utformas på många olika sätt, som seminarier, runt fikabord, i brevväxling eller i kommentarer till en inlämnad uppgift eller som kritik på en artikel man läst. En bok kan tillhandahålla information, men innehållet blir kunskap först när boken är läst och förstådd av en människa. Och varje människa kommer att läsa boken på sitt sätt, kommer att skapa sin egen förståelse som bygger på hela den ryggsäck av tidigare erfarenheter och föreställningar hon bär med sig. Den förståelse som läsningen bidrar till blir oftast djupare om den i ett samtal också delas med andra som läst

samma bok. En föreläsning har ungefär samma funktion som en bok – det är information som görs tillgänglig. Själva ordet föreläsning kommer av att man helt enkelt läste upp texter, innan böcker var så lättillgängliga som de är nu. Ibland påstår studenter att föreläsare fortfarande ägnar sig åt detta. En skillnad mot boken är dock att föreläsaren med sin fysiska uppenbarelse och alla sina mänskliga egenheter finns i samma rum och har lättare att samspela med sin publik, att läsa av ansikten, att svara på enstaka frågor. Men föreläsningen finns inte kvar när den är slut – såvida inte den kloka studenten eller läraren spelat in den förstås – och kan inte återupplevas, rådfrågas, läsas om, på samma sätt som en bok. Någon slags förståelse blir det oftast ändå, även om graden och arten av förståelsen påverkas starkt av en hop andra ingredienser som förförståelse, motivation, ambition och engagemang. Den påverkas också av sin tid. Vi förstår Strindberg på ett annat sätt idag – inte ”bättre”, bara mycket annorlunda – än vi skulle ha gjort om vi hade läst honom när han levde för över hundra år sedan.

Jag nämnde nyss insikt, som om den vore likställd med förståelse, och till vardags är den nog det. Men det finns, som jag uppfattar det, en viktig nyansskillnad. Förståelse innebär att jag har satt in den information jag tagit till mig i ett sammanhang, att den hänger ihop med annat jag vet och jag förstår hur. Därutöver kräver insikt en gnutta omdöme.<sup>8</sup> Och omdöme i sin tur kräver inte bara att man förstår, att man äger kunskapen, utan också att man förstår att rätt kunna bruka den. *Rätt* är ett viktigt ord här, *bruka* ett annat. Så snart vi säger *rätt*, ger vi oss iväg från objektivitetens och oberoendets trygga hamn ut på moralens och etikens stormpiskade hav. Där finns vindar och strömmar som kan föra oss ohjälpligt fel; navigationskonsten består i att utveckla ett omdöme. Det kan ingen göra åt oss utan vi måste göra det själva. Det gör vi i en livslång bildningsprocess, något jag återvänder till strax, men utbildning har en viktig roll att spela i att utveckla omdömet, något som skulle behöva speglas betydligt starkare i våra utbildningar i högskolan.

När vi sedan brukar våra insikter sker det i någon form av handling. Det behöver inte vara en fysisk handling utan kan mycket väl bestå i att säga något eller skriva något, att delta i ett samtal och därmed sätta igång eller bidra till en kedja av händelser som åstadkommer en förändring. Och om vi kan göra detta på ett ändamålsenligt sätt kan vi hävda att vi besitter en viss (handlings-) förmåga. Just begreppet handlingsförmåga försöker jag bena ut lite längre fram, under Princip 4.

Om jag stannar upp här och ser efter hur långt resonemanget har kommit, uppenbarar sig en kedja som ser ut så här:<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Georg Henrik von Wright är väl den bland svenskspråkiga vetenskapsfilosofer som i modern tid tydligast påpekat att vetenskapen inte är ”förnuftig”, d.v.s. klok, i sig. Säkerställbar kunskap måste kompletteras med omdöme, en bedömning av vad som är det rätta och det goda (v Wright *Vetenskapen och förnuftet* 1986).

<sup>9</sup> Den här serien påminner inte så lite om Aristoteles begrepp i *Den nichomachiska etiken: episteme* (faktakunskap), *techné* (praktisk kunskap), *phronesis* (praktisk klokhet) och slutligen *sophia* (visdom). Se Liedman 2001, s 323 och Gustafsson 2002, s 13.

<b>Information/fakta -&gt; förståelse/insikt -&gt; omdöme -&gt; handlingsförmåga</b>
--------------------------------------------------------------------------------------

Här kan symbolen -> uttydas "är en förutsättning för", snarare än "leder till". Det finns ju mycket information vi inte begriper, hur ofta vi än hört den och det finns många insikter som knappast kan sägas förenas med ett gott omdöme. Men även där vi tycker att någon handlar uppenbart fel eller omdömeslöst, har den trots allt handlat utifrån bästa förstånd, som vi säger. När vi vill vara riktig elaka säger vi att någon handlar som han har förstånd till.

Lärande blir då processen från vänster till höger, där människor ensamma, eller allra bäst tillsammans, aktivt tillgodogör sig information och söker förståelse.<sup>10</sup>

Men även om vi skulle vilja reservera ordet kunskap för en enda länk i kedjan, helst förståelselänken kanske, låter det sig inte göras. Vi får låta kunskap bli ett paraply över alltihopa och använda begreppet med måtta och urskiljning. Och i diskussioner om kunskap behöver vi alltid på något sätt tala om vilken eller vilka delar vi menar.

<b>K            U            N            S            K            A            P</b> <b>Information/fakta -&gt; förståelse/insikt -&gt; omdöme -&gt; handlingsförmåga</b>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Att använda kunskap i denna vida bemärkelse har sina fördelar. Vi kan till exempel säga att all kunskap är provisorisk. Det vi håller för sant är sant så länge vi inte hittat en bättre sanning. En sanning är också bara intressant så länge den går att överbevisa, att falsifiera.<sup>11</sup> Men inte nog med att kunskapen är provisorisk, den är också högst beroende av sin omgivning. Den finns hos människor och människan är alltid placerad i tid och rum, innesluten i ofta omedvetna kollektiva föreställningar om verklighet och sanning.

Filosofen Mats Rosengren inleder sin essä om kunskap, *Doxologi* med en fråga "Vad betyder det att all kunskap som vi människor har – alltifrån teoretiska insikter till praktiska färdigheter – är just vår kunskap?"<sup>12</sup> Han menar att all kunskap är doxisk, d.v.s. helt beroende av vad vi tror om världen och oss själva. Vi behöver vända oss bort från tanken att det finns en säker kunskap, menar han, eftersom det alltid finns en tolkning bakom varje så kallat faktum.

<sup>10</sup> Den brittiska vetenskapshistorikern och litteraturvetaren Stefan Collini belyser förhållandet i ett par pedagogiskt avslöjande formler: *Skills + information = knowledge* menar Collini är en gängse föreställning, medan det egentligen förhållandet är *experience + judgement = understanding* (Collini, 2012, s 77).

<sup>11</sup> "Falsifierbarhet" är vetenskapsfilosofen Karl Poppers begrepp. Han presenterar den i *The Logic of Scientific Discovery* (1959) så här enkelt "it must be possible for an empirical scientific system to be refuted by experience" (s 41 förf:s kurs) ...

<sup>12</sup> Rosengren 2008, s 10 (förf:s kurs)

Det innebär att det inte bara finns en kunskap eller sanning, utan många, och att all kunskap är betingad av de individuella, sociala, historiska och diskursiva förhållanden inom vilken den producerats.<sup>13</sup>

Jag tänker alltså vara lite försiktig med hur jag använder kunskapsbegreppet i en diskussion om högskolans mål och medel. Men i den här korta diskussionen skymtar faktiskt redan några av de viktigaste bland dessa. Bland målen finns att formulera och ompröva fakta, att uppnå förståelse och att främja omdömet och därmed förmågor. Bland medlen finns lärandet och bildningsprocessen. Bland nödvändiga insikter som behöver odlas finns den om sanningens provisoriska väsen och dess beroende av människan i hennes sammanhang.

### Bildning är att skapa sig själv

I denna min första princip hävdar jag att det är just omdömet som borde vara i främsta fokus för den högre utbildningen. Omdöme är att rätt kunna bruka den kunskap man äger, skrev jag, och omdömet kan man utveckla i en bildningsprocess. Bildning framhävs mycket riktigt ofta som ett ädelt mål för den högre utbildningen. Liksom så många andra honnörsord i den högre utbildningen växlar dock inte bara dess popularitet med tiden, utan också de betydelser man lägger in i begreppet.

Så, om bildningen utvecklar omdömet, vad är då bildning? Ja, det är åtminstone inte allmänbildning, frestas man att säga. Och det är möjligt att man borde bortse från dem som sätter likhetstecken mellan bildning och den slags allmänbildning eller kulturellt allmångods som bidrar till framgång i frågespel. Samtidigt kan man inte bortse ifrån att i stort sett samma allmångods, använt vid rätt tillfälle, uttryckt på rätt sätt, leder till framgång inte bara i frågespel utan också i det maktspel som kallas kultiverat umgänge. Det ger åtminstone en fernissa åt vad som i den humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningen de senaste decennierna kallats kulturellt kapital.<sup>14</sup> Bildning blir en form av klassmarkör som hänger ihop med förfinad smak och högkulturella intressen – baletten, operan och kammarmusiken, till exempel. Och det är svårt att skilja ordet från den innebörden, åtminstone i den allmänna debatten och i dagligt tal utanför specialiserade akademikerketsar.

De som trots allt vill rädda begreppet bildning från att sväva ut i allehanda bibetydelser som dessa, hänvisar gärna till dess ursprung i den tyska filosofin hos Herder och Hegel och påminner sedan om hur Humboldt använde sig av

<sup>13</sup> Rosengrens resonemang bygger på Protagoras sats, den så kallade *homo mensura*-satsen, där människan är alltings mått och som man genom århundraden använt för ifrågasatta vad Rosengren kallar "den vetenskapliga, epistemiska abolutismen." (ibid s 15). Det bygger också på Pierre Bourdieus användning av *doxa*-begreppet som "den socialt bestämda, inte alltid medvetna och ofta icke-diskursiva kunskap han (Bourdieu) försökte beskriva." (s 75)

<sup>14</sup> I Pierre Bourdieus tankevärld, såsom den framställs t.ex. i *The Forms of Capital* (1983) är kulturellt kapital en typ av symboliskt kapital, nog så värdefullt i maktspelet om våra liv.

bildningstanken i uppbyggnaden av det preussiska utbildningssystemet. Hos Herder och Hegel och Humboldt är innebörden i bildning dock att bilda sig själv, i betydelsen skapa eller formera sig själv, att uppnå sin fulla potential. Bildning blir inte i denna betydelse ett tillstånd eller ett attribut utan en ständigt pågående, livslång process. Det blir också därmed omöjligt att i förväg tala om vilket eller vilka mål bildningen har. Det är inte ovanligt att utnämna just detta drag till själva definitionen av vad som kallas den klassiska bildningstanken: ”att bilda sig är att forma sig till något inte på förhand givet”.<sup>15</sup> I ett system för högre utbildning som numera är styrt av mål på alla ledder – regeringsmål, verksamhetsmål, utbildningsmål, lärandemål – mål som alltmer exakt i förväg måste tala om vad som ska uppnås, blir frågan om hur det ska gå till att forma sig till något inte på förhand givet både obekvämt och besvärligt. Men jag tror att det bara är nyttigt om det upplevs som besvärligt. Målstyrningen har blivit en så självklar del av både utbildningsväsendet och den offentliga förvaltningen som helhet de senaste decennierna att det är hög tid att ställa de besvärliga frågorna. Jag ställer åtminstone några sådana frågor under mina senare principer.

En av de svenska forskare som ägnat mycket tid och tanke åt bildningen som begrepp och fenomen är Bernt Gustavsson. Han visar att synen på bildningen som en ”fri, oändlig process”, i likhet med definitionen jag citerade nyss, utan givna mål, är den som dominerar under vad han kallar romantiska epoker. Under sådana finner man Herder och det sena 1700-talets romantiska syn på individen; där finns Humboldt med sina skolideal och där finns hans Berlinuniversitet. Men där finns också den tidiga arbetarrörelsen kring sekelskiftet 1900 och självbildningen som ideal i folkbildningen, såsom den tog sig uttryck i studiecirkeln, folkhögskolan och studieförbundet. I andra tider, när bildningstanken blir institutionaliserad, menar Gustavsson, domineras den av förebilder och mål. Dessa förebilder och mål finns företrädesvis i den sanktionerade nationella historien, i den antika litteraturen och världslitteraturens klassiker. Just sådana områden som den som är bildad förväntas excellera i. I den första betydelsen kan man aldrig bli (färdig-)bildad, i den andra är det just det man ska bli.<sup>16</sup>

Det är också denna andra syn på bildningen som ligger bakom det ursprungligen engelska men numera främst amerikanska bildningsbegreppet *liberal education*. Den vill motverka en alltför snäv och tidig specialisering och ge blivande naturvetare, jurister, läkare med flera, tillgång till en bred uppsättning texter och tankar som kan bidra till att utveckla dem som professionella, som utövare av en profession. En ”profession” har nämligen under inflytande av engelskan kommit att betyda ett högstatusyrke med lång utbildning och höga krav på gott omdöme. *Liberal education* blir också därmed gärna beroende av

<sup>15</sup> Broady 2012, s 285.

<sup>16</sup> Gustavsson 2012 s 311 ff. Bernt Gustavssons avhandling om bildningstanken i den tidiga svenska arbetarrörelsen och folkbildningen (Gustavsson 1991) ger en mera ingående bakgrund till bildningsbegreppet och dess historia.



en kanon, en på förhand given lista av lämpliga klassiker som man kan reflektera och samtala kring för att tillsammans med lärare och studiekamrater öva upp sitt omdöme. Utrymmet för sådana inslag har minskat i amerikanska universitet under senare decennier och *liberal education* praktiseras numera framförallt av förmögna colleges, företrädesvis på USA:s ostkust. Det var också därifrån och i den tappningen som bildningstanken återkom till svensk högre utbildning under 1990-talet. Själv kom jag främst i kontakt med just den amerikanska varianten genom ett antal konferenser och utbytesprogram anordnade av ett informellt men väletablerat och elitistiskt lobby-nätverk som i dessa colleges såg en lämplig förebild för de nya högskolorna i Sverige; de kunde ägna sig åt excellent undervisning och på så sätt överlåta forskningen och de forskarbegrävningar man odlade fram till de etablerade universiteten.<sup>17</sup>

För några år sedan fanns dock också en rännil av officiella småskrifter som på olika sätt betonade värdet av bildning i högre utbildning och strävade att föra fram en seriös debatt om vad bildning kan innebära.<sup>18</sup> Det skulle nästan kunna uppfattas som ett dåligt samvete för den strikt nyttoinriktade yrkesorienteringen som vuxit sig stark i Sverige under en lång period, kanske mer än femtio år, då den ekonomiska nyttan av högre utbildning allt tydligare setts som det egentliga och odiskutabla målet i en strid ström av politiska viljeyttringar och reformer. Den officiella rännilen torkade upp när Högskoleverkets uppgift att främja högre utbildning övergick i Universitetskanslersämbetets uppgift att bedöma den, ofta på grunder som lade långt större vikt vid ämnets kärna än vid studentens bildning.

Dessa två grunddrag i bildningen: självbildningen utan på förhand givet mål (bildningen som process) respektive bildning som förebild och mål (bildningen som produkt), är förstått två idealtyper som inte nödvändigtvis utesluter varandra. Bernt Gustavsson har också lanserat ett tredje bildningsideal som på olika sätt hämtar näring ur dessa båda: bildning som en resa. I den tyska filosofens Hans-Georg Gadamers spår talar han om hur ”Resan ut blir en metafor för att öppna sig för nya tolkningar. Hela resan blir en metafor och en berättelse om hur vår förståelse av tillvaron går till /.../ Återkomsten är att införliva det nya med tidigare kända, att tillägna sig de erfarenheter man gjort där ute. Det tidigare kändas horisont har smält samman med det okändas horisont, vi har förstått annorlunda, på ett nytt sätt.”<sup>19</sup> Beskrivningen påminner inte så

<sup>17</sup> Jag tvivlar inte på att de många svenska högskolelärare som vistats en tid vid en Liberal Arts College i USA, tack vara STINT:s ”Excellence in teaching”- initiativ (1999-2013) på många olika sätt haft glädje av erfarenheten. Men företrädare för STINT (The Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education) och deras nätverk gjorde det mycket klart under ett antal möten som jag bevistade att även detta var ett huvudsyfte. STINT bildades 1994 av en miljard kronor från de nedlagda löntagarfonderna.

<sup>18</sup> Den rännil av småskrifter jag tänker på består bl.a. av Högskoleverkets rapportserie under 00-talet inom Verkets bildningsprojekt, som sammanfattas i rapporten *Att fånga bildning* (Högskoleverket 2009: 24).

<sup>19</sup> Gustavsson 2012, s 317f.



lite om hur man brukar beskriva en lärprocess, i djupare mening. Bildning i denna tappning omfattar dock mer än så; den omfattar också förmågan att använda den generella kunskapen man hämtat hem från sina bildliga – eller faktiska – resor i enskilda situationer, att tillämpa det universella på det partikulära, för att använda Gadamers termer. Och när man lär sig att göra det rätta, är det omdömet man uppövar.

Men bildning avser inte bara individens tillväxt; den innefattar också en växande insikt i samhällets funktioner och hur dessa påverkas av individens ställningstaganden. Bildning är alltså processen då man bildar de självständiga förmågorna att bedöma vad som är rätt och vad som är fel, både intellektuellt och etiskt, för såväl individen som för grupper och hela samhällen. Och då är det inte bara vad man själv lärt sig på livets resa som är av vikt utan också i högsta grad de idéer och föreställningar som finns i det samhälle man lever och verkar i. Etikern Simon Blackburn använder sig av begreppet ”etiskt klimat” eller ”etisk miljö” för att beskriva en del av det som ofta utan någon större precision kallas för tidsandan. Han menar att det verkligen var tänkande människor som i Tyskland på trettioalet bidrog till nazismens uppgång. Men att deras tänkande förgiftades av ett allomslutande idéklimat som de knappast var medvetna om – en tendens att acceptera tankesätt och känslor som vi ofta inte kan se eller artikulera. Och det är sådana idéklimat som styr världen, påpekar Blackburn.<sup>20</sup> Det bör rimligen vara en av högskolans viktigaste uppgifter att skapa förutsättningar för en bildningsgång för studenten där hon kan skaffa sig förmågan att se och avslöja sådana idéklimat hos sig själv och hos andra.

Skulle då högre utbildning vara ett motgift mot fascism? Var inte många av nazismens värsta tyranner högt utbildade män förresten? Svaret på den första frågan är kanske och på den andra, javisst. Men jag tänker lämna de båda frågorna hängande i luften så länge. De kommer att skymta längre fram i samband med en diskussion av begreppet handlingsförmåga.

Innan jag lämnar frågan om vad bildning kan vara och vad den kan vara bra för, behöver jag dock nämna ett annat resonemang, som möjligen kan verka utmanande för en del: bildningsprocessen leder inte bara till ett liv med mening, den är en del av livets mening. Det här är ett centralt resonemang för en av 1900-talets allra största och mest inflytelserika utbildningsfilosofer, amerikanen John Dewey. Dewey kritiserade den uppdelning som finns i utbildningens värld – ja, inte bara där – mellan mål och medel. Både arbetet och utbildningen ser vi som medel för att uppnå våra mål: utbildningen för att få ett arbete och arbete för att få ett gott liv efter arbetet, i form av materiella tillgångar, fritidsaktiviteter, friheten att göra som vi vill och så vidare. Med detta synsätt,

<sup>20</sup> ”In short, Hitler could only come to power because people *did* think – but their thinking was poisoned by an enveloping climate of ideas, many of which may not even have been conscious. For we may not be aware of our ideas. An idea in this sense is a tendency to accept routes of thought and feeling that we may not recognize in ourselves, or even be able to articulate. Yet such dispositions rule the social and political world” (Blackburn 2001, s 3).

menade Dewey, förminskar vi både vad som ofta är en lång och ansträngande utbildningsgång och ett ännu längre och ännu mera ansträngande arbetsliv. Arbetet och utbildningen har ett värde i sig, inte som ett sätt att upprätthålla livet eller nå fram till det liv man vill leva, utan som livet självt och i sig. Dewey sätter ofta likhetstecken mellan bildning och växande: "Eftersom att växa är det karaktäristiska för livet, är utbildning det samma som att växa – den har inget mål bortom sig själv. Skolundervisningens värde kan avläsas av i vilken grad den skapar en längtan efter kontinuerligt växande och erbjuder verktyg så att denna längtan kan tillfredsställas."<sup>21</sup>

En av Deweys starkaste och mest inflytelserika anhängare som filosof under den senare delen av 1900-talet har varit Richard Rorty. Båda har försvarat en relativt enkel och för mig tilltalande inställning till verklighet och sanning som de kallar, praktiskt nog, för pragmatism. Det är ointressant, menar Rorty, hur vårt tänkande förhåller sig någon eventuell verklighet utanför. Vi behöver inte René Descartes grund för all säkert vetande, *cogito ergo sum* (jag tänker därför måste jag finnas), som på 1600-talet utgjorde både baslinjen och startskottet för hela den självsäkra naturvetenskapliga revolutionen. Det som är intressant, menar pragmatisterna, är den pragmatiska frågan om huruvida vår kunskap bidrar till att utföra våra praktiska uppgifter och i förlängningen skapa ett mera demokratiskt och rättvist samhälle. På så sätt skulle för första gången teorin ställas i praktikens tjänst i stället för som det brukar, tvärtom – nämligen att praktiken betraktas som en urvattnad och degraderad form av teori. Därmed skulle också de intellektuella stå till de producerandes tjänst.<sup>22</sup> Båda dessa principer har naturligtvis en bäring på mina resonemang kring relationen mellan teori och praktik ovan och på utformningen av en akademisk yrkesutbildning som bygger på en integrering av praktisk och teoretisk kunskap, så som jag utvecklar tanken längre fram.

Den här korta utflykten till pragmatismen gjorde jag för att sätta Richard Rortys namn i ett sammanhang. Anledningen till att jag nämner Rorty är dock egentligen för att diskutera hans tankar om lägre och högre utbildning och kopplingen till vad jag skrivit om bildning. Hans resonemang är nämligen klargörande ifråga om vad det är som utmärker, eller som bör utmärka, just den högre utbildningen. I en artikel från 1989 med titeln *Education as Socialization and as Individualization* inleder han med att renodla hållningen till utbildning hos den amerikanska radikala vänstern jämfört med den konservativa högern. Vad högern hävdar, säger han, är att det finns vissa eviga sanningar som ska bibringas de unga. Genom dessa sanningar kommer de att uppnå frihet. För vänstern är orsakskedjan tvärtom. Om människor får den frihet, både politisk

<sup>21</sup> Dewey 1997 (1916), s 91.

<sup>22</sup> Det är Dewey som Rorty refererar när han i en uppsats från 1994 med den avslöjande titeln "Truth without Correspondence to Reality" skriver "This way of thinking would, for the first time, put the intellectuals at the service of the productive class rather than the leisure class. Pragmatism would, for the first time, treat theory as an aid to practice, rather than seeing practice as the degradation of theory." (Rorty 1999, s 30)

och ekonomisk, som de idag saknar, kommer sanningen att uppstå av sig själv genom att bojorna lossas. Därför bör utbildning, menar de på vänsterkanten, inriktas på att avslöja de härskandes konventionella sanningar, som egentligen bara är sätt att rättfärdiga förtrycket och orättvisan, och skapa frihetstörstande, självständiga individer. Men, säger Rorty, både vänster och höger ser hela utbildningskedjan från femåringen i förskolan till 22-åringen i högskolan som en enda oavbruten helhet. Detta är fel, menar han. Det finns i stället två väl åtskilda processer: dels socialisation i den lägre utbildningen, dels individualisering i den högre utbildningen. I den förra socialiseras ett djur till en människa medan i den senare revolterar individen mot samma process, genom vad Rorty kallar "självindividualisering" och "självskapande".<sup>23</sup> Det sistnämnda stämmer till stor del överens med det svenska begreppet bildning, så som jag förstår det. Det bör aldrig vara den lägre utbildningens uppgift att ifrågasätta rådande konsensus om vad som är sant, skriver Rorty, och sätter sig därmed i onåd hos en generation utbildare i ungdomsskolan, kanske mera i Sverige än i USA, som sett just detta som sin uppgift. Individualisering måste nödvändigtvis föregås av socialisation, menar han. Detta är således också ett inlägg i debatten om pluggskolan förstås. Unga människor behöver veta och kunna vad äldre generationer har hållit för sant och funnit viktigt, genom att kunna kungar och presidenter, årtal och klassiska romaner, innan de gör uppror och finner en egen väg och en egen sanning. Det är att ge förutsättningar för det upproret som är just den högre utbildningens utmärkande drag. I och för sig skriver Rorty först att det är uppgiften bara för "non-vocational higher education" men mot slutet tycks han ångra sig och säger, klokt nog, att det är "högskolornas uppgift att erbjuda en blandning av specialiserad yrkesutbildning och stimulans till bildning".<sup>24</sup>

Inte minst från ett svenskt perspektiv ser man svagheter i Rortys resonemang. Det är orimligt att tänka sig att hela ungdomsskolan ägnar sig enbart åt oreflekterad "socialisation" i form av tradering av traditionella kunskaper, utan att odla en kritiskt ifrågasättande självständighet i tänkandet även hos riktigt unga människor. Vad som kanske är en utmaning för en del moderna pedagoger i ungdomsskolan är att acceptera att inhämtandet av en stor mängd traderade sanningar är en nödvändig huvuduppgift, som inte kan släppas bara för att det är omodernt eller konservativt. För elever och föräldrar kan det också vara en utmaning att acceptera och finna motivering för det hårda arbete som socialisation i Rortys mening innebär. Självklart kan inte heller den högre

<sup>23</sup> "There is only the shaping of an animal into a human being by a process of socialization, followed (with luck) by the self-individuation and self-creation of the human-being through his or her revolt against that very process." Rorty 1999, s118. Man kan fråga sig vad Rorty menar med sin parentes. Antingen har de tur som får genomgå den högre utbildningen, eller också har de tur som verkligen får genomgå en sådan bildningsprocess. Kanske båda.

<sup>24</sup> "That business is to offer a blend of specialized vocational training and provocation to self-creation." Rorty 1999, s 123.

utbildningen bara ägna sig åt självskapande och revolt mot traditionen – det är en hel del kunskap och tradition som också ska inhämtas där.

Under denna första princip har jag velat bena ut vad vi menar när vi talar om kunskap. Jag har också velat visa att högskolans främsta uppgift bör vara att skapa förutsättningar för bildning, att provocera fram bildning rentav. Studenten skapar sig själv i en ständigt pågående, livslång resa. Ut i det okända, hem som en ny människa. Det är inte bara studentens bildning heller – och definitivt inte studenten som ska få sin bildning av de bildade lärarna. När det fungerar som det ska, är lärarna också ständigt stadda på resa, i forskningen, i samtal med kollegor, i samtal med studenter, i att bättre begripa sig själva och världen. Men hur ska det gå till? Vilka principer och föreställningar genomsyrar de utbildningstraditioner som idag så starkt präglar den svenska högskolan och vilka andra principer skulle möjligen bättre främja förståelse och bildning?



## PRINCIP 2

# Högskolans främsta utbildningsgrund bör vara den jämlika dialogen, inte förklaringen; dess främsta utbildningsform seminariet, inte föreläsningen

*Undervisning som ensidigt bygger på förklaringar studenten inte bett om, fördummar mer än den upplyser. Genom dialog och strukturerad diskussion i seminarieform kan studenten från första dagen i stället formulera argument som prövas och omprövas i samtalets form tillsammans med andra. Disputationen är en mönsterbildande form för detta, studiecirkeln en annan. Det fokuserade samtalet i seminariet är ett kraftfullt redskap i en gemensam bildningsprocess.*

### Förklaringar som fördummar

Hur skulle en högskola se ut utan sina förklaringar? Det mesta av det vi lärare gör i vår undervisning bygger på förklaringar. Vi identifierar det som vi förmodar att studenten inte vet men bör veta – och som vi vet – och så sätter vi igång att förklara.

Under min första princip ifrågasatte jag den vitt spridda förställningen att det man ägnar oss åt inom högskolan är att förmedla kunskap. Lärarna doserar kunskapen i lämpliga portioner och håller den genom väl designade trattar in

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen.  
London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.b> License: CC-BY 3.0

i huvudet på studenten, som beroende på sin hjärnas kapacitet, eller intelligens, tar emot och förvarar kunskapen tills hon behöver den. I botten på denna process som vi alla varit delaktiga i, ofta både som elev och lärare, vilar fenomenet förklaringen. I lektioner och föreläsningar försöker vi lärare förklara det okända och det svåra för dem som mindre vet. Vi älskar förklaringar. Våra böcker förklarar hur saker och ting hänger ihop och ifall det verkar svårt att förstå, skriver vi en bok till för att förklara det ännu bättre.

Men just förklaringen är kanske roten till det onda. Det är kanske lärarnas eviga förklaringar som är skälet till att de inte har de nyfikna, kreativa, självständiga studenter som de alltid efterfrågar. Min grundtes här är att varje förklaring *som studenten inte bett om* fördummar mer än den upplyser. Genom att i förväg bestämma vad studenten behöver veta och att göra det klart att man som lärare besitter den kunskapen, kan man sedan under välvägdade föreställningar lyfta på täcket som dolt kunskapen. Detta är förstås högst tillfredsställande för läraren. Det har till och med hänt att lärare någon gång fått applåder för sina publikfriande föreställningar där de lyft täcket på ett särskilt berörande eller överraskande sätt. Och det är väl inget fel i det. Läraren som *entertainer* och estradör – och i bästa fall som förebild i sin kommunikativa empati och sin logiska argumenteringskonst. Men studenten definieras eller konstrueras därmed *genom sina brister*: sina bristande kunskaper och sin bristande förståelse. Vägen till kunskap och förståelse går via förklaringen, tänker man. För att nå kunskap måste man ha hjälp av förklaringarnas mästare, läraren. Annars är det för svårt. Läraren måste bryta ner stoffet i allt mindre beståndsdelar – och därmed fjärma det från dess sammanhang. Varje elev och student kommer in i en beroendeställning där läraren har makten över det som ska läras ut, förklaras, makten över hela didaktiken, det som brukar kallas kunskapens eller lärandets vad, varför och hur. Detta är grundmodellen för hela högskolans undervisningsverksamhet, åtminstone upp till forskarnivå.

Utbildningsplaner och kursplaner föreskriver vilka områden som ska studeras, hur detta ska göras, vilka böcker som ska läsas, vilka övningar som ska genomföras och vilka slags prov ska testa de inhämtade kunskaperna. De senaste årens krav i Bologna-reformens kölvatten på allt tydligare kurs- och program mål reglerar dessutom inte bara vad kursen ska innehålla eller ge, utan vad studenten efter genomgången utbildning ska kunna och kunna göra – och, bevars, även tycka, för det är väl det som menas med ”förhållningssätt” i standarduttrycket ”Värderingsförmåga och förhållningssätt?”<sup>25</sup> Då först vet man att bristerna har avhjälpats. Det finns i bästa fall öar av självständigt lärande under resans gång, kanske i form av ett självständigt arbete där studenten själv får formulera en fråga och själv får söka efter kunskap på sitt eget sätt. Men även sådana arbeten är allt oftare omgärdade med allt starkare restriktioner, i det

<sup>25</sup> ”Värderingsförmåga och förhållningssätt” är en av de tre kunskapsformerna som stadgas i Högskoleförordningens examensmål, införda i examinationsordningen som del av den s.k. Bologna-processen under 2000-talets första decennium.

vällovliga syftet att studenten bättre ska kunna tillgodogöra sig och visa att hon behärskar de föreskrivna metoderna inom en avgränsad disciplin.

Men vad är det för problem med förklaringar? Skulle man inte kunna ge förklaringar när studenter ber om dem? Jo, absolut, det måste man. Men det var just det att studenten måste be om förklaringen; då bestämmer studenten och ingen annan vad hon behöver veta. Men varför skulle en förklaring som man inte bitt om verka fördummande? Därför att man får veta att man inte bara är så dum så man inte vet det som läraren vet, utan att man dessutom är så dum att man inte ens vet att man borde veta det. Det finns alltså en grundläggande ojämlikhet i högskolan i relationen mellan lärare och student. Den är så självklar och accepterad av alla parter att den utgör ett axiom – en axiomatisk ojämlikhet. Och ändå finns en annan modell så nära till hands. Forskaren som själv får identifiera och formulera sin fråga, själv vaska fram de metoder hon behöver för att undersöka den och själv ställa upp hypoteser om hur det förhåller sig, för att slutligen med alla till buds stående medel och med hjälp av kollegor försöka slå omkull sin hypotes. Det som blir kvar kan accepteras som en provisorisk sanning, giltig till dess man finner en bättre sanning.

Detta beskriver naturligtvis två idealtyper; ingen av dem stämmer helt och hållet i verkligheten – studenten på grundnivå kan vara nog så självständig i sitt kunskapssökande och forskarstudenten kan ofta få sin uppgift och sina metoder bestämda i förväg av en handledare. Grundmönstren finns där dock – å ena sidan förklaringens utbildningsgrund, där läraren/förklararen i förväg vet vad som ska läras in och hur det ska gå till, och å andra sidan disputationens utbildningsgrund. Jag återkommer till den senare strax.

## Den okunniga läraren

För att bättre kunna förstå varför förklaringen är så usel som utbildningsgrund, kan vi för en kort stund resa tillbaka till det tidiga 1800-talet och de omvälvande decennierna efter franska revolutionen för att tillsammans med en nutida fransk filosof återupptäcka de rön som delar av mitt resonemang vilar på. Det är nämligen Jacques Rancière, som i sin *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, från 1981 och översatt först 2011 till svenska som *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*, berättar historien om pedagogen Joseph Jacotot. På samma sätt som Jacotot, född 1770, hade levt igenom och med den franska revolutionen, så levde Rancière, född 1940, genom de intellektuella och samhälleliga omvälvningar som skakade Frankrike 1968. Det är nog inte utan betydelse. Nå, Rancière inleder sin bok med att tala om att "1818 var Joseph Jacotot, lektor i fransk litteratur i Leuven, med om ett intellektuellt äventyr".<sup>26</sup> Äventyret bestod i att han skulle undervisa i fransk litteratur för nederländska studenter som inte kunde franska. Själv kunde han

<sup>26</sup> Rancière 2011, s 7.



inte nederländska. Därför lät han sina studenter lära sig franska enbart via en tvåspråkig version av den då mycket populära *Telemachos äventyr* av Francois Fénelon, själv informator till Ludvig XIV:s barnbarn på 1690-talet. Det var nog i och för sig ingen tillfällighet att Jacotot valde just den boken, som ställde till ett väldigt rabalder på sin tid eftersom den ifrågasätter att konungens rätt att härska är given av Gud. Jacotot häpnade över hur snabbt och väl studenterna lärde sig franska på egen hand, utan någon lärare som förklarade grammatiken eller höll glosförhör. Skulle inte förklaringar vara nödvändiga alls, kanske? Kanske räcker det att vilja för att kunna?

När Rancière berättar den här historien pekar han också på risken att hamna i en oändlig regression av förklaringar. Om en student blir anvisad en bok, som i sig försöker förklara något, och sedan får bokens teser förklarade av en lärare, behöver han sedan en förklaring av lärarens ord och så vidare i all oändlighet. Men det är inte studenten som behöver allt detta, säger Rancière, utan det är i själva verket förklararen själv, läraren, som får ett behov tillfredsställt: "Det är förklararen som konstituerar den oförmögne som sådan. Att förklara någonting för någon är till att börja med att visa honom att han inte kan förstå det själv."<sup>27</sup>

Vad vi lärare gör genom våra ständiga förklaringar från förskolan fram till högskolan är att inkompetensförklara människor. Vi fränkänner dem rätten och skyldigheten och förmågan att själva välja vad de behöver veta och att själva ta reda på det. Men har de verkligen den förmågan? Jacotots svar, som Rancière utvecklar vidare, är att varje människa har, utan lärare, lyckats i vad han kallar den svåraste av alla lärlingskap, nämligen det när ett barn lär sig det fullständigt främmande språk som kallas modersmålet. Skulle hon då inte vara förmögen att lära sig vad som helst, bara hon har viljan, intresset, motivationen? Och det är förstås inget nytt. Det känner alla igen, skillnaden mellan den vetgiriga, engagerade, motiverade studenten och den som bara vill klara av proven. Men i vår undervisning agerar vi som om vi inte visste det. Genom våra fördummande förklaringar, våra detaljerade kursplaner och litteraturlistor, fråntar vi studenten initiativet, lusten att upptäcka. Vi underkänner hennes förmåga att själv ta reda på det hon vill veta – hon som i sitt liv hittills forskansat sig så mycket livskunskap som ingen någonsin förklarat för henne.

Jag förstår om detta låter som ännu ett reformpedagogiskt program av den typen som dykt upp sedan Rousseau, hos Dewey, Neill, Freire och många fler. Och visst finns det likheter, men varken Jacotot eller Rancière vill avskaffa skolor eller lärare. Jacotot lanserade visserligen en undervisningsmetod, "den universella metoden", som fick en viss kortvarig uppmärksamhet men hos Rancière finns inget program alls. Det är bara en vädjan om att byta ut axiomatisk ojämlikhet mot axiomatisk jämlikhet, att erkänna att studenten jag har framför mig är en jämlik intelligens som redan kan oerhört mycket, bland annat en hel del om hur man tar reda på saker. Man frågar. Man provar sig fram. Man läser.

<sup>27</sup> Ibid, s 13.

Man ber om förklaringar. Man diskuterar med andra. Och framförallt tror man att man kan. Det som hindrar förmågan hos den okunniga är inte hennes okunnighet, utan att hon accepterar ojämlikheten, skriver Rancière. Den okunniga är av den åsikten att intelligenser inte är jämlika.<sup>28</sup> Rancières tes är att det är den lärare som är okunnig i ämnet som är den bästa läraren därför att hon inte *kan* förklara och genom sina kursplaner visa sin överlägsenhet. Hon kan däremot med sin auktoritet kontrollera att studenten ägnat all sin energi och intelligens åt den frågan som engagerar henne. Egentligen är det en filosofi för hela samhället, inte bara skolan, som Rancière utvecklar. Den axiomatiska ojämlikheten i skolan, befäst och förstärkt av de eviga påtvingade förklaringarna, är bara en spegel av ojämlikheten i samhället. Fullt så långt behöver man dock inte följa hans resonemang här. Men jag tycker det är synnerligen uppfriskande och relevant för min undersökning om vad högskolan bör syssla med, att bli påmind om att alla människor som har lärt sig sitt modersmål besitter en utomordentlig intelligens och förmåga att lära sig, en intelligens och förmåga som inte varierar särskilt mycket mellan människor. Under en senare princip kommer jag med hänvisning till detta att hävda att alla bör få möjlighet att genomgå högre utbildning. Det som skiljer sig är viljan och förutsättningarna i form av självkänsla och självförtroende – och naturligtvis egna och andras förväntningar, ekonomiska villkor och inte minst de egna värderingarna av vad som är viktigt och värdefullt att uppnå i livet.

Det är inte lätt att kasta av sig ett axiom. Varken den inbillade underlägsenheten eller den inbillade överlägsenheten arbetar man bort i en handvändning. Men det finns en del, både lärare och studenter, som redan lyckats med det. Och i min erfarenhet brukar sådana vara de som lyckas särskilt väl som student och som lärare.

Det är inte heller lätt att se framför sig vilka typer av åtgärder högskolan skulle sätta igång med som en konsekvens av en sådan jämlikhetsinsikt. Jag har sagt att jag tänker överlåta till den som arbetar inom högskolan, som student eller lärare, att diskutera vilka konsekvenserna skulle kunna bli i *handling* om man stödjer något, flera eller alla principer i den här skriften. Men vad skulle hända om lärare i stället för att kontrollera i förväg uppställda utbildningsmål såg som sin främsta uppgift att arbeta med studentens motivation? Kan man föreställa sig en kurs utan förutbestämt innehåll eller given litteratur där man arbetar ensam eller i grupp med den frågan som engagerar studenten mest? Studenten använder hela sin arsenal av strategier för att få veta saker och läraren svarar på frågor. Läraren examinerar studentens framsteg utifrån graden av relevans och flit i undersökningen. Studenten formulerar och omformulerar frågor, ställer upp hypoteser, ifrågasätter och försvarar sina egna och andras, disputerar helt enkelt.

<sup>28</sup> "The obstacle stopping the abilities of the ignorant one is not his or her ignorance, but the consent to inequality. The ignorant one holds the opinion that intelligences are not equal." Jacques Rancière i Bingham and Biesta 2010, s 5.

Att det skulle vara en fördel om läraren också är en okunnig lärare, i betydelsen okunnig i det område som studenten undersöker, är möjligen en alltför omvälvande utmaning för oss lärare. Skulle alla våra år av inläsning och förberedelser, alla våra stordior och Power Point-presentationer vara värdelösa? Inte alls, inte om de plockas fram när de efterfrågas.

Mot detta kan invändas att studenten rimligen inte kan veta vad hon behöver eller vill veta för att behärska ett visst ämne eller förbereda sig för ett visst yrke. Det är just den frågan hon har ställt genom att skriva in sig i en högskoleutbildning. Ja, som sagt, detta är inte någon högskolepedagogisk programförklaring, utan två idealtyper, där jag påstår att vi i den svenska högskolan vandrat på tok för långt mot den färdigtuggade förklaringens ytterpol och fjärfat oss, både studenter och lärare, från föreställningen om jämlika intelligenser som tillsammans söker kunskap.

### Studiecirkeln och seminariet

Men det är inte bara hos revolutionens fransmän som idén om en icke-auktoritär utbildningsform vuxit fram. I Sverige finns studiecirkeln. Studiecirkeln utgör själva sinnebilden för folkbildningen och har vuxit fram ur den radikala folkbildningsrörelsen under senare delen av 1800-talet och början av 1900-talet. Märkligt nog, i de första studiecirkelarna, som växte fram under den ökande industrialismen och urbaniseringen, var den överskuggande tanken att upplysa folket om det goda i den rådande samhällsordningen. Det var konservativa krafter som använde sig av formen för att sprida ett lugn bland dem i tider då man befارade politiskt uppror. Den konservativa studentföreningen Heimdal, bildad 1891 i Uppsala, ägnade sig, till exempel, åt folkbildning, inte minst i bruksorter som Domnarvet och Skutskär, för att försöka stävja de socialistiska strömningarna som börjat bli synliga. Om hela folket skulle få rösträtt, måste de också få ett mått av bildning, var en annan, något mera progressiv tanke som låg bakom folkbildningsivern vid den tiden. Kvällskurser, föreläsningsserier, läsecirklar i alla former fanns sedan tidigare, men med innehåll och riktning bestämda av någon annan, i förväg. Från början av 1900-talet och framåt var det förstås betydligt mera samhällskritiska kretsar som använde sig av studiecirkeln med en omvitnad stark verkan både på individens bildning och politikens utformning i hela landet.

När en ung student, skomakarson med djupa rötter i den nykteristiska godtemplarrörelsen, Oscar Olsson, kom till Lund under 1800-talets sista år fick han rycka in som ledare i logens aftonskoleverksamhet. Med honom fick studiecirkeln en i grunden annan form än både vad den hade varit tidigare och vad den senare skulle komma att bli, ända fram till våra dagar. En grundtanke i Olssons studiecirklar var nämligen att deltagarna själva skulle välja läsning, och åtminstone inledningsvis gärna skönlitteratur, inte minst för att också de studieovana skulle kunna delta på lika villkor. En annan grund var

samkvämet. Kvällen skulle avslutas med sång och förfriskningar och gärna ”en frisk och glad lekstuga, där ungdomen samlats till utförande av våra folk- och ringlekar”.<sup>29</sup> Deltagarstyrningen var en viktig grund: allas rätt att vara med och bestämma vad som skulle läsas, allas ansvar att se till att alla andra var med på resan, på riktigt. En annan grund var att gruppen skulle hålla ihop, år efter år, och i ett slags kollektiv bildningsprocess tillsammans söka sig fram till nya kunskaper och insikter. När Oscar Olsson ett par decennier senare såg tillbaka på studiecirkeln som bildningskälla var det som kontrast till skolan och ”den på grund av vårt uppfostringssystem inrotade vördnaden för skolkurserna och uppvisningsresultaten som det slutgiltiga och väsentliga (som har) fördunklat känslan av den mänskliga värdigheten och dess krav.”<sup>30</sup>

1971 kom jag själv som 19-åring till Sverige för första gången och till en folkhögskola på den svenska landsbygden där jag ramlade in i samma situation som Oscar Olsson. Med tanke på språkförbistringen hade situationen egentligen också vissa drag gemensamma med Joseph Jacotots. Några kamrater ville starta en studiecirkel i kriminalvårdspolitik och tyckte att jag, som hade fått med mig ett helt års universitetsstudier från England, skulle vara en ypperlig ledare. Jag hade överhuvudtaget aldrig funderat på fängvård och hade dessutom bara rudimentära kunskaper i svenska. Jag var sannerligen en tämligen förskräckt och okunnig lärare i Rancières mening, tyvärr dock utan den auktoritet och erfarenhet som kunde hjälpa kamraterna särskilt mycket på vägen. Boken vi valde att läsa hette, passande nog, *Den första stenen* och när vi var klara var jag i alla fall betydligt mera kunnig både i svenska och i kriminalvårdsfrågor. Möjligen hade de efterföljande samkvämen inte vunnit Oscar Olssons gillande. Det hela slutade med att jag senare under året ledde en studiecirkel i engelska i ett högsäkerhetsfängelse, bland interner med straff på obestämd tid. Det var också en bildande erfarenhet.

Jag vet inte om dagens studieförbund vill eller får stötta studiecirkelar med en fast krets och ett i förväg obestämt innehåll. Jag hoppas det. Huvudfåran för studiecirkeln i studieförbunden, såväl nykteristernas som arbetarnas som kyrkans som de konservativas, har dock länge gått i riktning mot den förutbestämda kursen och lektionen där en mer eller mindre fackkunnig ledare eller lärare ”lär ut” något ämne, oftast hobby-betonat, under relativt angenäma och informella former, oftast utan examination eller akademisk progression. Den akademiska motsvarigheten till studiecirkeln i dess ursprungsversion finns förstås i seminariet. I många ämnesområden inom högskolan utgör seminariet, tillsammans med föreläsningen, en hörnpelare i undervisningen.

Under föreläsningen uppträder läraren som auktoritet framför ofta stora grupper av studenter. Kommunikationen är enkelriktad, med frågor och svar tillåtna efter, undantagsvis under, föreläsningen. Föreläsningen bygger på

<sup>29</sup> Olsson, Oscar ”Folklig självuppfostran”(1918), återgiven i Burman, Anders och Per Sundgren (red) *Bildning* (2010), s 245.

<sup>30</sup> Ibid, s 240.

envägskommunikation och borde egentligen ha kunnat ersättas av boken. Att den lever kvar beror säkert delvis på tradition och lärares behov av att uppträda som auktoritet, men också, tror jag, på grund av den fascinationen vi alla har inför att möta andra människor, inte minst förebilder med andra och mer kunskaper. Att lyssna på dem i levande livet fascinerar lite grann på samma sätt som teatern gör. Boken ersätter föreläsningen lika lite som de skrivna replikerna i en pjäs ersätter teaterföreställningen. Men föreläsningen som underhållning och inspiration motsäger inte mitt tidigare resonemang: föreläsningen är den fördummande förklaringens arena *par excellence*.

Seminariet, å andra sidan, är, eller bör vara, samtalets arena. I verkligheten kan det uppträda under många former och ibland kan det vara svårt att se någon skillnad alls mot en traditionell skollektion med 20-30 elever. Och då är det inte konstigt att dagens studenter ofta kallas för, och kallar sig själva för, elever, att de säger att de tillhör en klass och att de går till lektioner i sin skola. Men i den form som många lärare inom de humanistiska eller samhällsvetenskapliga ämnena ser som idealet, utgår seminariets diskussion från en gemensam text som alla läst. Tio, högst femton, studenter samlas i 90 minuter med läraren som ordförande och kommentator för att diskutera texten. Ibland har någon student förberett en inledning för att samtalet lättare ska komma igång och finna ett fokus. Någon gång kan seminariet formaliseras och ta formen av en mindre disputation med opponent och respondent och då även betygsättning av den enväldiga läraren. Även i den nätburna undervisningen har seminariet i denna form, tack vare videokonferensverktyg, visat sig kunna vara en välfungerande och ytterst väsentlig grund för de egna studierna som sker genom inspelade föreläsningar, läsuppgifter, skrivuppgifter och hela arsenalen av läromedia som nu finns tillgänglig på nätet, också via de stora nätburna kurserna som fått beteckningen MOOC, *Mass Open Online Course*. Det kan hända att en seminariegrupp håller ihop under en termin, eller, ännu ovanligare, under en utbildning, men troligt är att gruppen bara finns under de fem veckor eller så som kursen varar. Och då hinner man knappt lära sig varandras namn, än mindre ta del i ansvaret för varandras bildningsgång. Med forskningsseminariet är det annorlunda. Där hålls gruppen ihop under en längre tid och doktorander kan uppöva sin argumenteringskonst under mer eller mindre vänligt sinnade angrepp från kollegor och professorer, samtidigt som de socialiseras in i akademiska traditioner som bevaras och utvecklas av de olika ämnesmiljöerna.

Jag blev förvånad när jag upptäckte hur kort seminariets historia är i den svenska högskolan. Jag hade kanske tänkt mig att det löpte en obruten tradition från Platons dryckes- och diskussionsgille, symposiet, fram till våra dagars seminarier, men så är det inte. Seminariet introducerades allmänt i Sverige först under decennierna som ledde fram till universitetsreformen 1891, där den efter en hård debatt i riksdagen, med starkt motstånd från Landtmannapartiet, påbjöds för de båda universitetens fakulteter. Men vad är detta? Skulle riksdagen påbjuda vilka undervisningsformer som får användas? Det låter som ett

angrepp på den akademiska friheten i klass med riksdagsbeslutet från 2009 om hur kvalitetsutvärdering av högskolorna ska skötas. Visserligen fanns det redan då motioner om att genomströmningen borde öka och studietider minska,<sup>31</sup> men här var det faktiskt inte fråga om undervisningsformen i sig, utan om finansieringen. Seminariet var inte bara en undervisningsform utan också en studieplats: seminarier krävde seminarierum där studenter kunde arbeta och böcker som de kunde studera och sådana kostar pengar. Det var de extra anslagen som riksdagen hade svårt att smälta då, även om de som stödde förslaget anförde inte bara seminariets bildande verkan utan även dess nytta. Förebilden fanns i Tyskland, en förebild som för övrigt under 1800-talet också satte bestående djupa spår i USA:s utbildningsystem. I Tyskland fanns både pedagogiska seminarier för en bättre utbildning av de blivande läroverkslärarna och forskningsseminarier som skulle bidra till att uppöva blivande forskares självständiga förmåga.

Med tanke på att jag för fram seminariet som den främsta arenan i den moderna högskolan för en självständig bildningsprocess, är det avslöjande att dåtidens motståndare såg det precis tvärtom. Professorn i botanik vid Lunds universitet Jakob Georg Agardh anförde 1865 med kraft att studierna skulle vara fria från alla tvång; studenten skulle själv välja vilka föreläsningar han fann viktiga och dessa skulle bara väcka hans studiehåg. Seminariet med dess ”reglementerade skråtvång”,<sup>32</sup> menade Agardh, gick tvärtemot sådana principer och liknade snarare skolan med dess i förväg givna kunskaper. Här verkar det alltså finnas en brytningstid då romantikens fria bildningsideal förbyts i snävare nyttoideal till fromma för landets växande ekonomi och arbetsmarknad. Man ska nog inte överdriva friheten dock; fortfarande 1870 fanns fem så kallade tvångsämnen för kandidatexamen i filosofisk fakultet, som då också inrymde hela naturvetenskapen. För att få sin examen skulle man alltså tentera i minst fem ämnen, bland dem både latin och grekiska.

Jag tror vi i dagens högskola skulle ha en hel del att lära oss av 1800-talets bildnings- och utbildningsideal. Gång efter annan upptäcker åtminstone jag hos mig själv en svårutrotad kronocentrism: föreställningen att vi lever i den bästa av tider och att allt som gått före oss bara har varit en enda lång övning för att uppnå det förnämliga tillståndet som vi nu befinner oss i – och inte minst att folk förr måste ha varit bra dumma. Det tar emot att erkänna det, ens för sig själv, när man ser det uttryckt så rättframt som jag gör det här. Men jag tänker att det måste ligga kronocentriska fördomar under den tydliga oförmågan hos många av oss att ta till oss klokhet från förr. Om det genom Europas historia fram till just den här brytningstiden som jag nyss nämnt, fanns en överdriven

<sup>31</sup> Hellqvist 1988, s 64.

<sup>32</sup> Agardhs ord från Stora konsistoriets i Lund protokoll, citerad av Hellqvist 1988 (s 79), varifrån jag också hämtat större delen av det historiska underlaget till den här framställningen om seminariet i Sverige.

och ibland förlamande vördnad för antikens tänkare, måste det motsatta tillståndet vi befinner oss i nu vara etter värre.

Men hur kan seminariet fungera som en arena för den självständiga bildningen i vår tid? Grunden i seminariet, den plats där frön ska gro, är samtalet, det respektfulla samtalet mellan likar. Men att tala samman är en konst som kräver övning: att verkligen lyssna och ta intryck av motparten, att kunna fokusera en fråga men också att tillåta kreativa utvecklingar, att behålla en god stämning samtidigt som argumenten är vassa, att se till att alla kommer till tals och att ingen tillåts dominera på grund av sin verbala briljans eller vidlyftighet. Att samtala i ett seminarium måste också vara en så väsentlig konst att öva att studenter bör kräva upprepade möjligheter att uppträda i rollen som seminarieledare men också se till att bilda fasta grupper – i eller utanför den formella delen av utbildningen – där de med växande förtroende för varandra kan tala samman i en gemensam bildningsprocess.

En annan grund i seminariets samtal är att alla argument och ställningstaganden *inte* är lika mycket värda. Det finns bättre och sämre argument, mera hållbara och mindre hållbara. Hur man skiljer det ena från det andra, bedömer och värderar argument, är också en ständig och värdig följeslagare i en bildningsprocess, och bör också vara det i en utbildningsprocess.

### Den kritiska rationalismens dialog

När en osedvanligt klok regering i samband med skapandet av en mängd nya högskolor 1978 lät införa i lagboken att all högskoleutbildning ska "bygga på vetenskaplig grund" började en statsvetare och f.d. högskolerektor, Stefan Björklund, på allvar fundera kring vad det kunde innebära. Hans funderingar resulterade i två böcker, dels *Forskningsanknytning genom disputation* (1991) och dels sedan *En författning för disputationen* (1996). Vad han säger i all korthet är att forskningsanknytning inte främst bygger på huruvida läraren är forskarutbildad, även om det vanligen hjälper, eller refererar de senaste forskningsrönen inom sitt område eller ens att man läser ett antal akademiska avhandlingar eller forskningsartiklar under en kurs. Det som ger den mest värdefulla forskningsanknytningen är att studenten från första dagen helt enkelt lär sig att forska i praktisk handling – genom att ställa upp teser och argumentera för eller emot. Bästa argument vinner – tills vidare. Ett sådant arbetssätt går, menar han, att genomföra genom hela högskolans uppsättning av olika discipliner, på alla nivåer.

Begreppet disputation är, som det används här, alltså brett. Björklund definierar den som "kritisk rationalism + dialog".<sup>33</sup> Den kritiska rationalismen förklarar han utifrån Karl Poppers kunskapssyn, som jag redan nämnt i min första princip. Den tar avstånd från relativismen – "var och en kan ha

<sup>33</sup> Björklund 1991, s 51.



sin sanning” – genom att hävda att det finns en objektiv kunskap men att den kunskapen om världen, som nödvändigtvis bara kan vara provisorisk, ständigt måste utsättas för ifrågasättanden. Den tar också avstånd från positivismen genom att vända bevisbördan på huvudet. Det är inte så att vetenskaplig sanning kan bevisas genom att samla ”positiva” indicier. Flera århundraden av iakttagelser och positiva bevis på Newtons sanning om universum hjälpte inte när Einstein falskförklarade den. Varje tes måste gå att överbevisa, falsifiera, och de bästa teserna är de som är de minst sannolika, de som har störst utsikt att bli falskförklarade och leda vidare till en ny och bättre provisorisk sanning.<sup>34</sup>

Dialogdelen i Björklunds definition av disputationen som ”kritisk rationalism + dialog” betonar att det är i samtal mellan olika individer, eller åtminstone mellan olika roller, som det systematiska ifrågasättandet blir mest produktivt. Det betyder inte att kunskap produceras bäst genom anfall och försvar eller i kamp mellan seminarielejon. Den formella, offentliga och traditionstyngda disputationen för doktorsgraden såsom den överlevt i Norden är väl den mest reglerade formen, men även där förstår kloka opponenter att en konstruktiv dialog leder längre än att vinna akademiska stilpoäng. Sedan finns förstås otaliga andra, både skriftliga och muntliga, former för konstruktivt angrepp och försvar i dialogens form. Det är ingen enkel konst, den kritiska rationalismens dialog. Det gäller att vara tillräckligt uthållig och envis i sin argumentering och samtidigt tillräckligt ödmjuk för att till slut acceptera bättre argument, och formulera om sin tes. Och att lära sig det svåra att kunna skilja mellan sak och person – att inte ta åt sig. Förutom återkommande övning och vänlig kritik är den nödvändiga förutsättningen för en sådan dialog en ömsesidig insikt om och respekt för jämlika intelligenser. Professorn är inte värd mer än nybörjaren – det är argumenten som måste vägas mot varandra.

Idag är Högskolelagen formulerad något annorlunda än 1991, när Stefan Björklund skrev sin första bok: 3§ anger numera att, ”Det ska finnas ett nära samband mellan forskning och utbildning”. Den formuleringen täcker också den omvända tanken, nämligen att forskningen också främjas genom undervisningen. ”Det är bara genom att försöka förklara sitt arbete för någon som inte varit inblandad, som forskaren kan tillägna sig den klara och rationella kommunikationens disciplin, som också utgör en del av den vetenskapliga metoden”, skriver Popper.<sup>35</sup> ”Den klara och rationella kommunikationens disciplin” – se där en hel pedagogisk programförklaring i en enda fras. Den riktar

<sup>34</sup> Detta låter möjligen något ologiskt vid första påseende. Men om man tänker efter en stund inser man nog dess riktighet. Den som inte låter sig övertygas så lätt kan fördjupa sig i Karl Poppers *The Logic of Scientific Discovery* (1959). I kapitlet ”Degrees of testability” hävdar han, till exempel, att: ”Thus it can be said that the amount of empirical information conveyed by a theory, or its *empirical content*, increases with its degree of falsifiability.” (Popper 1959, s 113, förf:s kurs.)

<sup>35</sup> ”...it is only in attempts to explain his work to *somebody who has not done it* that he can acquire the discipline of clear and reasoned communication which too is part of scientific method.” (Popper 1966, s 219, förf:s kurs.)



också ljuset mot de möjligheter som försummas genom vad som verkar vara en utbredd föreställning i landets högskolor: man ska helst undervisa bara dem som står närmast under i rang. Doktorander och adjunkter tar grundkurserna, lektorer och docenter avancerade kurser och professorerna forskarutbildningen. Det finns förstås kloka professorer som förstår värdet för alla parter av att delta i grundutbildningen. Om man nu inte tror att de som är yngre eller har kortare utbildning är dummare än en själv så borde det finnas flera som inser fördelen av att tänka högt tillsammans med dem som ännu inte färgats av disciplinens förgivettaganden och konstruktioner. Bäst torde förstås resultatet bli om professorn inte ser sig som förklararen och studenten, för att låna Rancières ord, ännu inte konstituerat sig som oförmögen.

Det var en gång en latindocent som beklagade sig för mig över sin tioåriga dotters lärare, som hade förklarat för klassen att nu, barn, ska vi forska. Jag arbetade då med lärarutbildning och han kanske trodde att det var jag eller mina kollegor som slog i lärarkandidaterna sådana dumheter. Han var naturligtvis lite sårad av att namnet på det arbete som han ägnat decennier av intensiva studier åt att bemästra skulle användas så lättvindigt. Och förmodligen hade han rätt. Man kan misstänka att forskningen i det fallet bestod av att eleverna mer eller mindre på egen hand fick söka och skriva av ”kunskap” i biblioteket, den tidens fattiga motsvarighet till dagens internetsökande. Men kanske – kanske – var det en lärare som verkligen hade förstått forskningens essens, som uppmunttrade sina elevers nyfikenhet och som trodde – inte bara låtsades tro – på deras jämlika intelligens. Som lät elever självständigt formulera frågor och ställa upp provisoriska teser och ägna all möda åt att hitta motbevis och argument som inte håller. Skulle inte det vara en forskningsansats värd namnet? Och skulle inte elever ur den lärarens klass, även de som inte var barn till latindocenter, ha större chans att bryta sig loss ur sin förvärvade oförmåga och fortsätta att självständigt ställa sina egna frågor och förfina sina redskap för att leva ett rikt och samhällsnyttigt liv? Det är möjligen att tillmäta alltför stor vikt till enstaka undervisningsinslag i ett hav av andra livsavgörande influenser, men förmågan att tänka självständigt kan grundläggas långt före högskolestudier. Den främjas i vilket fall inte av den färdiga, oombedda förklaringen.

Icke-auktoritära former för bildning och utbildning, diskussionsseminarier, uppsattsseminarier, studiecirklar, läsecirklar, disputationer är alla uttryck för ett lärande som sker i samspråk. Det är en dialogernas och inte en monologernas undervisning. Och dialog, vare sig den sker muntligt och skriftligt är beroende av en växande förmåga att hantera språket. Därav nästa princip.

## PRINCIP 3

# Språket är tankens viktigaste verktyg och att odla en kritisk språkförmåga tillhör högskolans viktigaste uppgifter

*Språklig förmåga är en grund både för studier och för att hävda sig i yrkesarbete och samhällsutveckling. Språk ger makt och utövar makt. Högskolan behöver i långt högre grad än idag prioritera studenters systematiska uppövning av en både formell och kritisk språklig medvetenhet och förmåga.*

### Språklig kapitalförvaltning

Språket är ett tankeverktyg. Vi lär oss när vi skriver och talar. Tanken blir synlig, inte bara för andra genom ett språkligt uttryck, utan även för oss själva. Och när vi får syn på den, när vi läser vad vi skrivit, märker vi bristerna och kan förbättra tankens logik och kraft. Men vi behöver alltid hjälp. Vi behöver förebilder och dem behöver vi också hjälp med att hitta. Vi behöver läsa mycket, riktigt mycket i alla möjliga genrer. Sedan behöver vi skriva mycket och få stöd och uppmuntran och konstruktiv kritik på det vi skrivit. Det innebär att vi också måste få hjälp och övning i att ge sådan kritik. Sedan behöver vi skaffa oss språkliga förebilder. Att härma våra förebilder är ett stadium mot en språklig självtillit. För en musiker att bli någorlunda säker på sitt instrument krävs kanske tiotusen timmars övning – ska man bli mästare krävs betydligt mer. Och språket är allas vårt instrument.

Det är alltså ingen enkel uppgift att skriva väl, för att inte nämna det som verkar vila så obekvämt i den svenska traditionen, att tala väl. Om man i Sverige

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.c> License: CC-BY 3.0

kan tala väl är det troligen inget man lärt sig i skolan och knappast i högskolan heller. Det förekommer jämfört med andra länder väldigt få systematiska övningar i ungdomsskolan i att framträda och tala utan ängslan, att träna upp färdigheterna i att fånga sin publik och att uttrycka sitt budskap klart och med övertygelse. Att våga och kunna tala väl är en del av att ta sin plats i offentligheten och påverka sin egen och andras framtid. Det är ett viktigt medel för att utöva makt och inflytande. Idag finns i bästa fall tillgång till terapeutiska insatser för de paniskt rädda och en och annan retorikkurs för de ambitiösa – men de är få och sporadiska. Deltagande i det politiska livet blir alltmer en uppgift för pensionärer; föreningslivet lockar över huvud taget allt färre till sina möten, som annars är naturliga övningsplatser för offentligt tal. I stället för att erkänna och systematiskt bearbeta den inneboende blygsel som de flesta av oss känner inför publik, låter vi dem som insupit säkerheten med modersmjölken bli de som uppträder offentligt och påverkar oss andra. Oftast är det en klassfråga men långt ifrån alltid.

Det vi skriver och det vi säger lever sedan ett eget liv. Vi vill att andra ska läsa och lyssna men vi har inte fullständig kontroll över vad det är de uppfattar och förstår av vad vi vill ha sagt. De senaste decennierna har inneburit en formlig revolution för medierna. Alla kan plötsligt publicera sig för hela världen via Internet. Man kanske inte ens *vill* publicera sig; man blir publicerad i alla fall. Men i den oändliga mängden material publicerat på nätet finns fortfarande ännu så länge en tilltagande makt hos de redigerade medierna: framförallt TV och tidningar men också film och radio. I ett trots allt så åsiktshomogent land som Sverige har dagstidningar, *Dagens Nyheter*, *Expressen* och *Aftonbladet*, makten att avgöra vad som för dagen är viktigast att veta, vilka som för dagen är hjältar eller bovar och hur vi bör rösta i nästa val. Det är oftast inte någon rationell logik som styr innehållet, utan en egen medielogik. Och den medielogiken, hur den påverkar oss och hur vi i någon liten mån kan påverka den, behöver vi också lära oss att förstå och hantera.

Den högre utbildningens enda medium har genom ett årtusende varit ordet; att behärska ordet har gett makt. Och det lär det fortsätta göra. Men språk och kommunikation är inte bara ord. Under mer än ett sekel har bilder också fyllt den västerländska människans vardag. Med den digitala revolutionen har bildskapande mer än någonsin blivit var mans egendom. Den högre utbildningen måste förnya sig och erkänna vad som är uppenbart: förmågan och färdigheten att skapa och tolka bilder, både stillbilder och rörliga, utgör en förutsättning för att medvetet kunna förstå och påverka världen. Bilden med dess brist på logisk och linjär argumentation, dess mångtydighet och kraft i att påverka oss affektivt, behöver blottläggas också i andra utbildningar än bara de konstnärliga och medieinriktade.

Språket är alltså inte bara ett kommunikationsmedel utan även ett maktmedel. Hur var och en av oss använder språket är bestämt av vår plats i ett socialt spänningsfält där spänningar och maktförhållanden förstärks och bekräftas av

språkanvändningen. Det finns en tyst överenskommelse om vem som har rätt att tala och bli lyssnad på i olika situationer, vem som har rätt att avbryta och ställa frågor, vem som artigt ignoreras och vilkas synpunkter som väger tyngst i det fortsatta samtalet. På samma sätt som ett penningkapital ger tyngd i ekonomiska transaktioner, ger ett socialt eller kulturellt kapital tyngd i det intellektuella och sociala umgänget. Och ett viktigt uttryck för det kulturella kapitalet är språkanvändningen. Den franska samhällsfilosofen Pierre Bourdieu har varit en av dem som de senaste decennierna haft ett stort inflytande på västerländskt sociologiskt tänkande, inte minst just genom sina undersökningar av olika typer av symboliskt kapital. Språket är alltså en viktig, kanske den viktigaste, markör när det gäller kulturellt kapital, och kallas till och med för ”språkligt kapital”, sådant som man både ärver och förvärvar från föräldrarna.<sup>36</sup>

Vill man överföra sitt kulturella och sociala kapital till sina barn, bör man se till att de får en utbildning som förser dem med ett språk som gör det möjligt för dem att fortsätta utöva makt och inflytande i det sociala, det intellektuella och det ekonomiska livet. Samtidigt är det en av Bourdieus grundteser att det är utbildningssystemet i sig som utgör den främsta institutionen för överförande och legitimering av kulturellt kapital – kapital som kan ge makt och inflytande – från en generation till nästa. Skolan – tvärtemot den klassiska liberala tanken om skolan som utjämningsmekanism i ett meritokratiskt samhälle – förstärker snarare den ojämna fördelningen av kulturellt kapital. Tanken är att skolsystemet premierar vissa kunskaper genom att sätta betyg på dem eller på annat sätt intyga deras kvalitet. Men det är inte bara kunskapen i sig som betygssätts utan minst lika mycket hur det framförs, den språkliga stilen, ansatsen, tonen; detta är sådant som skolan knappast lär ut eller uppmärksammar annat än att genom att sätta låga betyg. Det går förvisso att lära sig på egen hand men om man inte gått i rätt skola, umgåtts i rätt kretsar, skaffat sig de rätta vännerna med det riktiga uttalet och uppförandet, gått på teater och utställningar om söndagarna, och bemötts av de rätta förväntningarna, ligger man efter, långt efter. Man förstår av att läsa Bourdieu att detta är ännu mera accentuerad i Frankrike än i Sverige. Med sitt *habitus*-begrepp försöker han förklara hur detta går till. *Habitus* liknar till en del tanken om en klasskultur och rymmer också tanken att var och en av oss har en uppsättning tämligen svårubbade och tämligen omedvetna föreställningar om sina egna chanser att lyckas eller misslyckas i skolan eller i livet. Man är fri att välja, att lyckas eller misslyckas, men den omedvetna klädseln som är *habitus* gör att man omedvetet avpassar sina ambitioner och beteenden till de sannolika chanser någon från samma bakgrund eller klass har att lyckas. Man vill inte, man bryr sig inte, det är inte intressant med skolan eller med läsning och skrivning. Det finns andra områden som man kan lyckas på.

<sup>36</sup> ”Embodied linguistic capital”, Bourdieu/Passeron 1990.

Sverige har ett öppet och förlåtande utbildningssystem med vuxenutbildning, validering och studiestöd som tillåter andra chanser. Tillsammans med ett fåtal andra länder är Sverige helt framstående på denna punkt. Men skolan – och högskolan – i Sverige är precis lika skicklig på att omvandla medfödda privilegier till vad som framstår som objektiva meriter. En meritokrati är ett samhälle som låter skicklighet avgöra framgång, inte blodsband och kontakter. Och västvärlden har haft meritokrati som utgångspunkt för sina jämlikhetssträvanden ända sedan upplysningstiden; åtminstone sedan andra världskriget har meritokratin blivit en självklar princip både till höger och till vänster i politiken – inte minst i det tongivande USA med dess brett uppbyggda system av lämplighetstester och stipendier. Men självklart för alla är väl också egentligen att de som når framgång i utbildningssystemet från arbetarklassen utgör undantag; *les miraculés scolaires* – de mirakulösa eleverna, kallar Bourdieu dem. Han var själv son till en brevbärare. De som inte når framgång bland medelklassen är också undantag. Och det är i skolan som börd – i betydelsen den miljö som man fötts in i – omvandlas till merit. Och det är främst genom språkanvändningen som detta sker.

### Språkets hantverk

Om man nu tycker detta är fel, moraliskt förkastligt ur rättvisesynpunkt och slöseri med människors möjligheter, finns det några tänkbara vägar framåt. Bortsett från revolutioner och klasslösa samhällen, skulle *en* väg framåt vara att helt enkelt bortse från den språkliga dräkten i elevens eller studentens alster. Man lägger inte någon större vikt vid formella fel, stillägen, elegans och finess utan försöker se igenom språket till "innehållet". Språklig korrekthet är bara ett av överhetens många sätt att förtrycka, tänker man. Det finns en del lärare som i sin progressiva välvilja och politiska medvetenhet försöker tillämpa ett sådant program. I början av min egen tid som lärare i högskolan blev jag tillfälligt övertygad om att det kunde vara en väg fram, att godkänna uppsatser bemängda med språkliga fel, bland annat av studenter som inte har svenska som modersmål, om tanken var klar och innehållet vettigt. Jag ångrade mig nästan på en gång. Det håller inte. Dels accepterar inte det akademiska systemet – kollegagranskningen – sådana alster. Eftersom "språkregler" egentligen inte är någonting annat än en uppsättning konventioner som alla språkbrukare är överens om ska gälla, är det inte lätt för ett fåtal att säga att de struntar i dem och att det är innehållet som räknas; sedan lurar man också studenten om vad som går an. Lärare kan inte släppa efter i den språkliga konvensen för att underlätta för dem med "sämre" bakgrund. Det är nedlåtande och degraderande. Men det är inte intellektuellt rätt heller, därför att språket hör så intimt ihop med tanken. Det går inte att skilja ut innehållet från formen. Det blir som att lyssna på en vacker melodi på en ostämd fiol.

Vilken är då den andra vägen fram? Ja, det är helt enkelt att man får lära sig maktens språk. Så svårt är det inte. Det kräver mycket övning och arbete. Det är

ett hantverk som kan övas precis som alla andra hantverk men det skiljer sig från de flesta andra genom att ge tillgång till makt. Men då måste skolan och högskolan släppa på förlåten och tydligt visa hur viktigt det är och ge övningen den tid och uppmärksamhet som krävs. Högskolan har väl inte genom tiderna haft just hantverket som sitt främsta ideal. Snarare tvärtom: i högskolan använder man sig av huvudet och inte handen. Hantverket är det som man *inte* sysslar med i högskolan – det sker i yrkesskolor av olika slag. Men trots allt är hantverk en stark och användbar metafor för intellektuellt arbete och inte minst för språkarbete.

I detta perspektiv, att skaffa sig makten att påverka både sitt eget liv och samhällets, borde alltså en systematisk och krävande övning i att skriva klart och tala väl utgöra en grundpelare bland högskolans uppgifter. För all del också under de tolv skolåren som föregår högskolan. Och det är nog inget särskilt kontroversiellt i detta; de flesta inom både ungdomsskolan och högskolan skulle säkert hålla med. Efter ett decennium som svensklärare i ungdomsskolan och som lärarutbildare i ett decennium till, är ändå mitt intryck att det skrivs alldeles för lite. De tre traditionella tretimmars "salsuppsatser" per termin som alla gymnasister skrev med noggrann rättning och individuell genomgång ännu på 1980-talet, åtminstone i Falun, lär nu ha försvunnit och inte ersatts av någon annan för både eleven och lärare lika ansträngande övning. Men redan en sådan regim var otillräcklig. För att stävja godtycke har elever och studenter med rätta krävt genomskinliga betygskriterier. Men ju tydligare vi lärare avslöjar våra betygskriterier, verkar det som, desto mer döljer vi det i särklass viktigaste betygskriteriet – språkanvändningen. Övning i konsten att skriva väl har inte tillräcklig status, vare sig i samhället i allmänhet eller i skolan och högskolan. Många barn och ungdomar skriver nog mera än någonsin förr i den digitaliserade värld där skriften tagit över en del av det muntliga samtalet genom SMS, blogg, mejl, och sociala medier – men med alldeles för lite systematik och handledning i att klart bygga upp och uttrycka alltmer komplexa argument i skrift, i relation till den makt över sitt eget liv och andras som skrivandet kan ge.

Tiotusen timmar är runt 20 timmar i veckan under tio år. Orimligt? Jag tycker inte det. Inför en sådan utmaning skulle med all säkerhet – och med rätta – många lärare beklaga sig över det söndersplittrade landskapet som en högskoleutbildning idag är, med mängder av femveckorskurser och alltför lite av det långsiktigt sammanhängande mentorskap som behövs för att stödja språkutvecklingen. De skulle nog också berätta om den skriande brist på tid och resurser som finns att ägna sig åt något så tidskrävande som individuell respons på skrivuppgifter. Jag är övertygad om att de styrande på alla nivåer från universitetsstyrelsen och nedåt i organisationen behöver se över hur de fördelar resurserna inom högskolan. Jag tror att en del annat vore värt att offra för språkövningens skull. Och det är möjligt att ambitionen att en utbildning ska innehålla allt man behöver veta för ett framtida yrkesliv behöver maka åt sig för ambitionen att utbildningen ordentligt ska öva upp ett antal handlingsförmågor för hela det framtida livet. Inte minst språkförmågan.

För den som är tränad i att läsa och att lyssna, avslöjar ett ordval mycket om den som uttalat sig, hennes syfte och hennes plats i världen. När vi läser kritiskt, läser vi därför inte bara av orden utan vi läser av världen. När vi väljer ord i våra egna uttalanden, vet vi, om vi är kritiskt medvetna, hur de kommer att tas emot, hur de kan påverka. Vi kan avslöja makt och vi kan utöva makt.

### *Språk och makt – literacy*

När akademien grep sig an de här frågorna om språk och makt, skedde det först inom sociolingvistik, en gren av språkvetenskapen som växte snabbt, typiskt nog, under de samhällsengagerade och upproriska 1960- och 70-talen. I det tidiga studiet av språket i samhället var en av fixstjärnorna Basil Bernstein. Utbildningssociologen Bernstein grundlade i sin *Class, Codes and Control* (1971) ett idébygge som på sin tid var en ögonöppnare för många. Han beskrev nämligen det språk vi använder som olika koder med två huvudtyper: begränsad kod respektive utvecklad kod. Den begränsade språkkoden används i situationer där alla känner alla och vet vad de pratar om, är full av kortformer, anspelningar och inskjutna frågor; den utvecklade koden används i offentliga situationer där man inte kan förutsätta att de som lyssnar delar samma förståelse. Svenskans begrepp talspråk och skriftspråk täcker en del av den här skillnaden. En anledning till att arbetarklassens barn klarar sig sämre i språkrelaterade ämnen i skolan är att de behärskar bara den ena, den begränsade koden, hävdade Bernstein, medan medelklassens barn har tillgång till båda. Den begränsade koden är minst lika adekvat och välutvecklad, stilistiskt nyanserad och rik, men fungerar bara i rätt socialt sammanhang medan den utvecklade koden fungerar i många fler. Samhällets värderingar stämplar sedan koderna som bättre eller sämre, ger tillträde till makt åt den som behärskar den utvecklade språkkoden, medan den som använder den begränsade koden i offentligt sammanhang inte blir hörd, utan snarare hånad. Dessutom skapar individen också sin egen identitet, sin grupptillhörighet och livsmöjligheter, i och genom sin språkanvändning.

Bernsteins tidiga resonemang ger sedan eko i mera omfattande och komplexa tankesystem hos de franska samhällsfilosoferna under de efterföljande decennierna; namnkunnigast och mest inflytelserika är väl Michel Foucault och Pierre Bourdieu. Central i Foucaults idévärld är tanken att språket är samhällets meningsbärande system, att språket utgör den sfär där makten är konstituerad och konstitueras. Frågor om språk och makt har under de senaste decennierna sedan kommit att utgöra kärnan i en egen forskningsgren som tagit namnet *literacy*. *Literacy* är ett relativt nytt ord i engelskan och verkar enligt språkhistorikerna ha vuxit fram ur sin motsats, *illiteracy*, analfabetism. Märkligt nog finns inget enskilt ord på svenska heller för motsatsen till analfabet. Men *literacy* handlar alltså om läs- och skrivkunighet och ursprungligen



om den grundläggande läs- och skrivundervisningen bland både barn och vuxna. *Literacy* är ett forskningsområde, dock, som liksom de flesta forskningsområden som vill ta sig an mänskliga och samhällsliga fenomen i hela deras bredd, gränsar ett antal skilda traditionella akademiska ämnen, i det här fallet kanske främst pedagogik, sociologi och lingvistik. Det är alltså svårt att ringa in den betydelse som *literacy* fått i engelskan med ett enda ord på svenska. Men då är svenskan i gott sällskap med franskan och tyskan som vacklar mellan ord för "kommunikationsfärdighet" eller "läsförmåga", som visserligen båda täcker viktiga sidor av begreppet, men inte *literacy* i dess helhet. "Litteracitet" använder en del av de svenska forskarna själva; jag avvaktar.

För det första avser *literacy* både läs- och skrivförmåga men det är betydligt mera än att bara lära sig att utforma och avläsa meddelanden i skrift, även om det naturligtvis är där det börjar. Man måste kunna avkoda en rad symboler – bokstäver, oftast – och omforma dem till begripliga uttalanden och, tvärtom, skapa begripliga uttalanden med hjälp av symboler som finns kvar i tid och rum. Det är väl så de flesta kanske tänker sig läsinlärning: det är en avkodningsprocedur – och skrivning är en kodningsprocedur – som brukar klaras av de första åren i skolan. Men inte bara *literacy*-forskare inser att det är mer än så; det är en förmåga som fortsätter att utvecklas genom hela livet och kräver ständig, medveten övning om den ska bli riktigt bra. Och det gäller inte bara författarens skrivkonst, det gäller i högsta grad också konsten att läsa. Men när man läser, läser man inte bara orden, man läser också hela världen där de kommit till och hela världen där orden blivit lästa. Man tolkar och avslöjar författarens avsikter med texten och man är medveten om hur ens egna förutsättningar i form av erfarenheter och livssituation påverkar förståelsen. Det är alltså en kritisk medvetenhet man behöver, en kritisk språkmedvetenhet, en kritisk läs- och skrivförmåga. Här någonstans tror jag man också kan börja ringa in vad *literacy*-begreppet kommit att innebära.

En av de viktigaste förgrundsgestalterna inom *literacy* var Paolo Freire, radikal pedagog och samhällsfilosof, drivande i en mängd alfabetiseringskampanjer både i hemlandet Brasilien, i exil i Chile och i de forna portugisiska kolonierna i Afrika. Hans banbrytande skrift, tryckt för första gången revoltåret 1968, heter *De förtrycktas pedagogik* och det var i den som han så tydligt visade kopplingen mellan språk och makt, och inte bara makten att förstå utan också makten att agera för att ändra på missförhållanden. Det var i förmågan att se, benämna och i ord förmedla sin maktlöshet som den maktlösa kunde finna vägen mot en förändring. Det handlade inte om att minnas eller upprepa vissa stavelser eller fraser i läsinlärning utan om att tänka kritiskt kring läs- och skrivprocessen och kring själva språkets avgörande betydelse, hävdade han. Språk är omöjligt utan tanke och både språk och tanke är omöjliga utan den värld till vilken de hänvisar, och därför är människans ord mer än bara glosor – det är ord-i-handling, skriver Freire. På det här sättet blir läs- och skrivinlärning inte bara ett sätt att bättre kunna upprätthålla en avancerad produktion eller målen hos en maktelit



utan ett sätt att få syn på sin värld, sin situation, alla invanda föreställningar om sig själv och sitt liv, alla givna sanningar och förgivettaganden – och i förlängningen ett medel att förändra dem. Genom att inte bara läsa ordet, utan att också läsa världen, kan människor få syn på sig själva som handlingsförmögna. Därmed kan de bryta den tystnaden som alltid utmärkt de förtryckta i människors samhällen genom årtusenden, säger Freire. När man lär sig att avkoda bokstavstecken till ord och ord till meningar kan man förstå vad avsändaren, skribenten, vill ha sagt. Man läser *med* texten. När man ställer frågor till texten – vilka outtalade förgivettaganden bygger den på? vilka dolda avsikter bär den på? – läser man *mot* texten. Och det är ur denna motläsning som inte bara en ny världsbild utan även en ny självbild kan växa.

Hilary Janks är en av dem som förvaltat arvet efter Paolo Freire och omsatt hans grundläggande tankar om språk, makt och förmågan att omsätta insikt i handling i en nutida kontext i världens – tillsammans med Brasilien – minst jämlika land, Sydafrika. En grund för Janks gärning som lärarutbildare inom *literacy* är ett fenomen som Pierre Bourdieu har pekat på med sin vanliga vassa elegans, nämligen att medan utbildningsystem sällan lyckas ge elever ur underordnade samhällsgrupper kunskap om och tillgång till det legitima språket lyckas samma system alltid lära dem att känna igen dess legitimitet.<sup>37</sup> Hilary Janks skriver att när det gäller engelskan i Sydafrika – det "legitima" språket där – skulle detta behöva omvandlas till sin motsats. Elever skulle behöva en utbildning som hjälper dem att själva bemästra engelskan samtidigt som de har förmågan att kritiskt ifrågasätta dess dominans gentemot Xhosa, Afrikaans eller något annat av landets elva officiella språk.<sup>38</sup>

Men det är inte bara i världens fattigaste och mest ojämlika samhällen som förmågan att läsa *mot* en text behöver utvecklas. Det är en förmåga som alla ständigt behöver utveckla i en livslång bildningsprocess. Skolan och högskolan är institutioner instiftade och bekostade av samhället för att den processen ska kunna stimuleras och stödjas.

*Literacy* är en högst relativ förmåga, helt beroende av hur kommunikationssystem är utformade. I ett samhälle utan skriftspråk blir förmågan att skapa och tolka muntliga meddelanden, att spela, mima och minnas, det avgörande. I det industrialiserade samhället där det tryckta ordet på papper är det viktigaste verktyget för dominans, styrning och kontroll, blir förmågan att uttrycka sig i skrift och tillgång till publiceringsmedierna avgörande. I ett samhälle som vårt, styrt av digitala kommunikationer, räcker det inte med förmågan att avkoda och utforma skriftliga meddelanden. Om sådana, åtminstone före bildjournalistikens tillväxt, uppträdde suveränt och ostört på tidningssidan, visar de sig numera i en kakafoni av omgivande tecken och signaler, i en mängd fonter och layouter, på en datorskärm tillsammans med rörliga bilder, färger, ljud, röster, musik, omgiven av blinkande reklambudskap och personligt utformade

<sup>37</sup> Bourdieu 1991, s 62.

<sup>38</sup> Janks 2010, s 12.

erbjudanden. Allt detta ska man kunna tolka och förstå, allt detta ska man själv kunna skapa för att påverka. Det är inte tillgången till publiceringsmedier som är begränsad numera, det är snarare mediebruset som är obegränsat: den överväldigande mängd meddelanden som konkurrerar om läsarens och lyssnarens uppmärksamhet. Det kräver en utvidgad läs- och skrivmedvetenhet, en både kritisk och multimodal läs- och skriveförmåga.<sup>39</sup>

Flerspråkighet har alltid varit en tillgång, för många en självklar nödvändighet. "Enspråkighet är den nya analfabetismen", skriver David Barton.<sup>40</sup> Barton leder världens kanske mest framgångsrika literacy-forskning vid University of Lancaster och menar med detta att om man inte är tillräckligt kompetent i de språk som används i ett visst sammanhang, måste man kompensera på precis samma sätt som en analfabet gör. Som engelsman föddes jag in i ett djupt enspråkigt land, där andra språk än engelska betraktades välvilligt och med överseende som intressanta företeelser värda att studera. På sextioalet i England var vi fortfarande bara en liten bit på väg ut ur ett kolonialt förflutet som höll inte bara den koloniserade men också kolonisatören i ett språkligt järngrepp. Den sydengelska, övre medelklassens uttal och vändningar var normen man fick överta om man ville nå framgång i ett professionellt yrkesliv. Främmande språk – främst franska men något litet tyska – skulle uttalas med samma engelska betoning och brytning. Allt annat betraktades nog som en lägre form av förräderi. Lite bättre har det kanske blivit de senaste femtio åren när det gäller regionala uttal men intresset för att lära sig främmande språk i England har tvärtom dalat ännu mera, i takt med engelskans framväxt som hela världens *lingua franca*, inte bara i akademien utan också i affärslivet, politiken och turismindustrin. Känslan för subtila nyanser i Shakespeares tungomål spås ut förstås, och det är engelska som bruksspråk som övertagit den roll som latinet hade under större delen av det föregående årtusendet. Linné skrev, till exempel, de allra flesta av sina många publikationer på latin och kunde på så sätt både konversera och brevväxla med kollegorna i Europa. Att hans variant har kallats "Svartbäckslatin" tyder på att det kanske inte var så elegant, men suveränt användbart.<sup>41</sup> Nu är det engel-

<sup>39</sup> Ordet *multimodal* används av lingvisten och pedagogikprofessorn Gunther Kress i hans banbrytande *Literacy in the New Media Age* (2003) för att kunna skilja mellan å ena sidan olika *genrer* i skrivandet – t.ex. annonsen, lagtexten, kondoleansbrevet – och de olika *modus* som används – t.ex. still och rörlig bild, musik, tal etc. Man kan undra om inte *literacy* som begrepp då börjar växa ur sin kostym, som egentligen består av det skrivna språket – och detta resonerar Kress mycket riktigt kring (se t ex s 106 ff). Möjligen skulle "semiotik" bättre beskriva hela floran av betydelsebärande tecken som människor använder i sin kommunikation. Men vi bestämmer inte, som bekant, själva över ordens betydelser och i engelskan har *literacy* kommit att få inbegripa språkmedvetenhet och språkförmåga i den allra vidaste betydelsen av ordet "språk". Det verkar helt adekvat med tanke på de bibetydelser rörande kritisk läsning, makt-perspektiv o s v som *literacy* kommit att få.

<sup>40</sup> "Monolingualism is the new illiteracy". David Barton, *Literacy. An Introduction to the Ecology of the Written Language* (2007), s 199.

<sup>41</sup> Se Ann-Mari Jönssons uppsats "Linnaeus's 'Svartbäckslatin' as an International Language of Science" (Jönsson 2001).

skans tur: "Vi är alla flygtrafikledare nu", skriver Stefan Collini syrligt, om den moderna tidens nyansfattiga internationella engelska.<sup>42</sup>

Icke desto mindre är behärsksningen av engelskan i tal och skrift en statusmarkör och en maktfaktor, inom akademien numera helt avgörande. Jag har ägnat en stor del av mitt intresse och min tid under de senaste fyrtio åren åt att försöka uppnå och underhålla en viss grad av uttrycksrikedom och korrekthet i bara två språk och vet hur krävande det är. För en student som i samma veva ska lära sig ett främmande akademiskt språkbruk med dess krav på klarhet, noggrannhet och formalia blir det en verklig utmaning. Men det utgör en viktig del, kanske den viktigaste delen, i hela högskolans bildningsuppdrag. Och det inte bara för de humanister, samhällsvetare och andra som har det skrivna språket både som studieobjekt och viktigaste verktyg i sin forskning. Utan också för alla som går sin livslånga bildninggång i eller i kontakt med högskolan – naturvetare, medicinare och ingenjörer tillika.

Nu hör jag mina ingenjörskollegor börja knorra. Jag vet redan vad de tänker säga och jag håller med dem: Skriv kort och effektivt! Gärna i punktform! En bild eller ett diagram säger mer än tusen ord. Och förresten är matematiken ett eget språk, det också, som humanister och samhällsvetare knappt börjat lära sig. För att inte nämna C++ eller html. Det finns en språklig utformning som är mer eller mindre adekvat i sitt specifika sammanhang. Men bilder, och algebra, och geometri, och dataspråk och för den delen musiknotation och stickbeskrivningar är alla relativt nya konventioner som vuxit fram som olika slags förkortningar eller genvägar ur modersspråket. De går också alla att återföra till modersspråket. Det är säkert onödigt tidsödande och krångligt att uttrycka ens det enklaste matematiska talet i löpande text, för att inte tala om differentialkalkylen, men det går. Det var ju inte förrän en bit in på 1600-talet som matematikens symbolspråk började användas någorlunda regelbundet. Fram till dess hade matematiska operationer uttryckts retoriskt, i löpande text. Likhetstecknet =, till exempel, infördes av den brittiska matematikern Robert Recorde i mitten på 1500-talet "för att slippa den tröttsamma upprepningen av orden 'är lika med'"<sup>43</sup>. Sedan har ju det matematiska symbolspråket förfinats så att det inte bara är tidsbesparande utan även tankebesparande och därmed gör det möjligt att utveckla matematiska begrepp och operationer som vore hart när omöjliga att utveckla utan ett sådant språk.

Liksom alla andra språk, utestänger dock matematikens språk alla som inte lärt sig det, och verkar ibland göra en dygd av sin egen otillgänglighet. Som en matematiker uttrycker saken: "Matematik [har] förknippats med inpluggande av vad någon annan redan tänkt och formulerat. I stället för att vara ett

<sup>42</sup> "We are all air-traffic controllers now." (Collini i förordet till Snow 1998, s lxvi.)

<sup>43</sup> "... to avoid the tedious repetition of these words: 'is equal to', I will set (as I do often in work use) a pair of parallels or gemow lines of one length, thus =, because no two things can be more equal" Robert Recorde *The Whetstone of Witte* (1557) citerat i Lars Mouwitz *Bildning och matematik* 2004, s 34.

ämne där argumentation och samtal är en självklarhet, har det blivit den ändlösa monologens ämne. Det är läroboken som mässar med hög röst, möjligen ackompanjerad av lärarens instämmande brummanden. Matematik har blivit utbildningssystemets tystaste och mest auktoritära ämne. För många studerande som 'pluggar matte' förblir ämnet en osammanhängande räcka med meningslösa påståenden.<sup>44</sup> Just detta är i sig ett rejält bekymmer och förmodligen en av orsakerna till den splittring i två kulturer – den humanvetenskapliga och den naturvetenskapliga – som jag diskuterar senare. Jag har redan antytt att hela utbildningssystemet behöver ta sig an frågan om hur den matematiska bildningen ska kunna fogas in i snart sagt alla utbildningsvägar. Samma matematiker som jag citerade nyss, Lars Mouvitz, visar hur oundgängligt ett adekvat mått av matematisk förståelse och bildning är för att klara livet som aktiv medborgare, inte bara som konsument som kan jämföra kilopriser och räntesatser. Man måste kunna förstå och värdera den "matematik (som) används också i allt högre grad för att 'formatera' samhället; matematiska strukturer blir en del av det samhälleliga faktum som omger oss." Som exempel avslöjar han det matematiska vansinnet som förlämnar en falsk objektivitet åt antagningssystemet till den svenska högskolan.<sup>45</sup>

Det är alltså klart att symbolspråket möjliggjort räkneoperationer som annars i praktiken varit oöverkomliga, och möjliggjort matematisk kommunikation över språkbarriärer, men matematikspråket är, liksom de andra symbolspråken, ändå inbäddat i våra olika modersmål. Symbolspråket kan (till nöds och med svårighet) ersättas av löpande text men det kan aldrig helt ersätta löpande text. Alla människors relationer är beroende av våra gemensamma språk. Våra liv styrs av dem, både som individer och samhällen. Därför måste vi ägna all vår möda åt att avkräva våra språk deras hemligheter och möjligheter. Detta gäller alla yrken, alla livssituationer, hela livet. Utan språklig medvetenhet och språklig förmåga är vi rökta.

Men språklig och kommunikativ förmåga är trots allt bara en aspekt av de förmågor som människor behöver för att förbättra livet för sig själva och för andra, med andra ord att skaffa sig makt över sina liv. Den språkliga förmågan är därmed också nära kopplad till så grundläggande begrepp som integritet, respekt och självtillit och till de rättigheter och skyldigheter som följer med ett medborgarskap.

---

<sup>44</sup> Ibid, s 26.

<sup>45</sup> Ibid, s 28.



## PRINCIP 4

# Den högre utbildningens främsta syfte är inte ekonomisk tillväxt utan att alla människor ska kunna utveckla de handlingsförmågor de behöver för ett gott liv

*Syftet med högre utbildning, ja, med all utbildning, är att hjälpa människor utveckla sina förmågor att handla på ett sätt som är gott för dem själva och för deras medmänniskor. Det räcker inte med att slå fast rättigheter eller friheter, utan varje människa måste erövra sin egen handlingsförmåga att utforma sin egen och sitt samhälles framtid.*

Historiskt har det varit högskolans uppgift att förbereda unga människor för ett yrkesliv. Under en ganska lång period var det universitetens uppgift i Sverige att förbereda, utöver prästerskapet, de oväldiga ämbetsmännen som skulle förvalta landets styre. Så småningom också de ämneslärare som skulle arbeta i städernas realskolor och gymnasier. Efter andra världskriget har alltför många yrken ansetts behöva en högskoleutbildning som förberedelse: sjuksköterskor, grundskole- och förskolelärare tillsammans med socialarbetare är de stora kategorierna bland de offentligfinansierade yrkena; ingenjörer och ekonomer utgör de största bland de privata. De tekniska högskolorna och handelshögskolorna har ofta setts och sett sig själva som de som förbereder för de närande delarna av samhället medan övriga som lever på skatter utgör den tärande delen.

---

### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen.  
London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.d> License: CC-BY 3.0

Människor inom både grupper är kloka och inser att båda behövs för ett fungerande samhälle. Men åtminstone de senaste sextio åren har de som verkar inom den konkurrensutsatta marknaden kunnat hävda sin överlägsenhet i samhällsnytta och utgjort en norm för resten.

Högskolans utbildningar de senaste decennierna kan verka ha blivit alltmer strömlinjeformade mot den framtida yrkesutövningen, alltmer kortsiktigt inriktade mot att erövra de förmågor man behöver första tiden på jobbet och mindre mot förmågan att lära nytt och lära om på egen hand. Och framförallt att kunna med gott omdöme inse när en förändring behövs och pröva sig fram till hur den kan åstadkommas. Och inte nog med det – att faktiskt kunna handla så att förändringen också åstadkoms.

Men till och med den mest inbitna marknadsliberalen erkänner att både individen och samhället behöver mer än materiella förutsättningar för att frodas. Vi behöver hälsan och kärleken, vissa friheter och rättigheter, umgänge och relationer och så vidare. Ett givande sätt att tänka på sådana förutsättningar är att se dem som förmågor, förmågor som omfattar både den yttre och den inre förutsättningen, både möjligheten som ges av samhället och handlingen som utförs av individen. Det är just dessa handlingsförmågor, som jag kallar dem, som gör livet värt att leva, som ger oss möjlighet att växa som människor och leva ett gott liv. Jag tror att högskolan har en väsentlig roll att spela när det gäller utvecklingen av åtminstone några av dem.<sup>46</sup>

### Om handlingsförmågor

Följderna av att svälta och av att fasta är desamma: kroppen får för lite näring för att den i längden ska kunna upprätthålla livet. Skillnaden mellan de två tillstånden ligger i friheten att välja. Om man fastar har man av sin egen fria vilja avstått från mat, kanske av religiösa skäl eller för att man vill uppnå bättre hälsa på lång sikt. Om man svälter, har man troligen inte valt det, utan man har försatts i en situation där det blivit omöjligt att skaffa tillräckligt med föda. Omständigheter har förnekat en förmåga att skaffa mat, man är helt enkelt inte kapabel. Att inte vara kapabel är resultatet av både bristande egen förmåga – man är kanske fysiskt försvagad eller deprimerad – och yttre omständigheter som begränsar ens förmåga att handla: det finns helt enkelt inte mat att få där man befinner sig.<sup>47</sup>

”Förmåga” är inte någon heltäckande översättning av engelskans *capability* i den betydelsen den använts under de senaste decennierna av tänkare som Amartya Sen och Martha Nussbaum i det som de kallar *the capability approach*.<sup>48</sup>

<sup>46</sup> En diskussion om hur *the capabilities approach* skulle kunna omsättas i högre utbildning förs i Melanie Walkers *Higher Education Pedagogies. A Capabilities Approach* (2006).

<sup>47</sup> Jämförelsen med skillnaden mellan att svälta och att fasta för att förklara *capability*-begreppet använder både Sen (Sen 1992) och Nussbaum (Nussbaum 2011, s 25).

<sup>48</sup> Ansatsen har vuxit fram under många år och lanserades ursprungligen av Amartya Sen (1985).

”Kapacitet” vore en alternativ översättning men jag tror ordet betonar ett mera passivt utrymme att agera. ”Kapabel” finns som adjektiv men något substantiv i form av ”kapabilitet” har ännu inte introducerats i svenskan. ”Handlingsfrihet” skulle möjligen vara ytterligare ett alternativ men av de skäl som jag just framfört, föredrar jag att översätta med ”handlingsförmåga”, åtminstone tills dess att en bättre term lanserats. Jag tror dessutom att sammansättningen av två vardagsord med germanska rötter gör begreppet lättare att vrida och vända än ännu ett ogenomskinligt latinskt lån via engelskan, av typen ”kapabilitet”.

En av grunderna i Sens och Nussbaums resonemang om att främja mänsklig utveckling är, såsom jag uppfattar det, följande: Vad vi bör sträva efter i livet är inte bara ekonomiskt välstånd för individer och för stater utan att alla individer äger tillräckligt med handlingsförmågor för att kunna leva ett gott liv, såsom de själva anser ett gott liv vara.

Ekonomiskt välstånd i en stat kan se tillfredsställande ut om man ser till medelinkomst. Men om två tredjedelar av befolkningen lever ett gott liv och en tredjedel i misär kan inte landets tillstånd anses gott. Materiell välfärd upp till en viss nivå utgör naturligtvis en nödvändig förutsättning för att andra handlingsförmågor eller friheter ska kunna utvecklas men den är inte tillräcklig i sig. Om landets ekonomiska tillväxt rusar fram som tåget men människor förnekas friheten att uttrycka sig fritt eller röra sig fritt eller fritt sluta sig samman i förbund av olika slag, är inte landets tillstånd gott. Dess invånare lever inte ett gott liv, hur välbeställda de än är. Men om de är nöjda då? Om de tycker att deras regering behandlar dem väl och det aldrig skulle falla dem in att klaga eller göra uppror? Då har de inte haft möjligheten att välja, antingen för att rättigheten förnekas dem eller för att de själva inte varit förmögna att föreställa sig ett annat liv och att handla för att uppnå det. Och det är den typen av handlingsförmåga som skulle kunna utgöra en bas för en diskussion om vad utbildningens, och i synnerhet den högre utbildningens, uppgift skulle kunna vara, bortom ekonomisk tillväxt.

Martha Nussbaum har ställt samman en lista över de tio viktigaste handlingsförmågorna (*capabilities*). Amartya Sen tycker i och för sig att det är upp till varje samhälle att självt kollektivt komma fram till vad som är viktigt och vill inte sätta upp någon lista. Det kan onekligen finnas ett hot om paternalism i en sådan lista; man tror sig veta bättre vad som är bra för någon annan. Men för att den här presentationen ska bli något mera konkret, återger jag här Nussbaums tio centrala handlingsförmågor i kort sammandrag.<sup>49</sup>

Liv, kroppslig hälsa och kroppslig integritet utgör grundpelare bland handlingsförmågorna: förmågan att leva ett normallångt liv med god hälsa, att kunna leva utan rädsla för våld; förmågan till sexuell tillfredsställelse och att skaffa barn om man vill. Men man måste också kunna föreställa sig ett gott liv och planera för ett sådant, bland annat genom att kunna skapa varaktiga relationer

<sup>49</sup> Listan lanserades ursprungligen i Nussbaum 2000 men återges också i Nussbaum 2011, s 33f. Listan finns på svenska i Nussbaum 2013, s 41-43.



med andra i empati, kärlek och sorg. Man ska ha förmågan att använda sina sinnen, sin fantasi och sitt förnuft, skriver Nussbaum, på ett genuint mänskligt sätt, utvecklad genom tillräcklig utbildning, och därigenom skapa egna verk. Andra punkter i Nussbaums lista omfattar förmågan till självaktning utan att utsättas för diskriminering, förmågan att bry sig om djur och växter men också förmågan att leka och skratta, förmågan att äga fast och lös egendom och utöva ett arbete där man får använda sin intelligens och ingå betydelsefulla relationer med andra. Och till sist förmågan att påverka sin omgivning, genom åsiktsfrihet och en aktiv politisk medverkan genom institutioner som bär upp politisk frihet.

Mycket av innehållet i dess förmågor överlappar det som finns i de 30 mänskliga rättigheter som slogs fast av Förenta nationerna 1948. I Nussbaums lista över vad hon kallar centrala handlingsförmågor (*central capabilities*) finns dock mera av det som ibland kallas mjuka värden hos människan: känslor, fantasi, lek, kärlek. Och, som synes, sträcker sig listan även utanför människan själv till att omfatta både djur och natur. Men framförallt finns skillnaden mellan centrala handlingsförmågor och mänskliga rättigheter just i skillnaden mellan (passiv) rätt och (aktiv) förmåga.

Jag menar naturligtvis inte att högskolan skulle kunna ta ett ansvar för att odla eller uppöva alla de handlingsförmågor som Nussbaum formulerar, lika lite som högskolan kan hållas ansvarig för att upprätthålla de mänskliga rättigheterna. Men en växande insikt om det ansvar man har både för sina egna och för andras handlingsförmågor är ett rimligt mål för all utbildning.

Det är en intressant övning att ersätta "förmåga" som ordet används här med "rätt" eller "rättighet". Rättigheten är i sig passiv: visst, ingen förnekar dig rätten, men ingen ser heller till att du har (handlings-)förmågan att utnyttja den. Om du är oförmögen att hävda eller utnyttja din rätt blir rätten ett tomt slag i luften – för dig, vill säga. På liknande sätt är det med friheter: man kan vara i sin fulla frihet att agera men vad hjälper det om man inte genom utbildning eller uppfostran eller bara genom ett utvecklande umgänge förvärvat den nödvändiga förmågan? Att komma överens om och slå fast mänskliga fri- och rättigheter är ett nödvändigt steg mot ett bättre samhälle, ett av de många som har sina rötter i upplysningen. Nödvändigt men inte tillräckligt.

Man kan också invända mot de mänskliga rättigheterna att de inte tydligare lyfter fram de mänskliga skyldigheterna. Sådana är visserligen underförstådda – om vi tror att en rättighet tillfaller alla människor borde vi inse vår skyldighet att bidra till att uppnå den för alla. Vi ska naturligtvis varken aktivt eller passivt motverka den. Handlingsförmågorna uttrycker skyldigheterna något tydligare, när de kräver av oss, till exempel, att vi ska kunna sätta oss in i andra människors situation. Möjligen kunde Nussbaums tio *central capabilities* kompletteras med en elfte, nämligen förmågan att dels aktivt främja de övriga handlingsförmågorna och dels inse när man passivt hindrar andras möjligheter och sedan handla därefter. Nu börjar vi nudda vid de besvärliga frågorna om

hur vi, de rika, genom vår konsumtion bidrar till arbetsvillkor som fullständigt stryker människors möjligheter att utveckla sina handlingsförmågor. Men redan att inse detta och att vara beredd att diskutera problemet är ett viktigt steg.

Martha Nussbaums lista på handlingsförmågor kan tyckas vara enkel att uppnå för ett rikt samhälle i västvärlden, i Sverige till exempel. I Sverige tror vi spontant, många av oss, att sådana listor gäller några andra i något annat, fattigt "U-land". Men tittar man efter eftertänksamt inser man att redan dessa grundläggande, centrala förmågor – de skulle säkert kunna vara många fler – är svåra nog att uppnå för många, kanske för de flesta av oss i Sverige. De verkar självklara men är det inte, för långt ifrån alla. Flera av dem är inte heller absoluta – de kräver en ständigt utvecklande förmåga. Respekt och empati, till exempel, eller politisk förmåga, som innebär inte bara rätten att agera politiskt ifall man skulle vilja det, utan även viljan att göra det. Att utveckla en handlingsförmåga är ett livslångt företag för individen själv i samspel med de andra individer som utgör samhället och de institutioner som påverkar eller i någon mening skapar individens olika handlingsförmågor.

Denna insikt, att det förmodligen också är en betydande utmaning för ett rikt samhälle, utgör möjligen en grund för ett mera jämlikt internationellt samarbete i bland annat biståndsarbete. Våld i hemmet, bristande självtillit, rasdiskriminering är alla exempel på problem vi delar i både materiellt rika och fattiga samhällen. Vi kan på ett genuint sätt lära oss av varandra och samarbeta mot en gynnsam utveckling av de centrala handlingsförmågorna hos varje individ.

De mänskliga rättigheterna uttrycker en miniminivå som måste gälla för alla. För de flesta av de 30 satserna i FN:s lista går det att säga ja eller nej till frågan om huruvida de upprätthålls i ett visst samhälle. Det är betydligt svårare när det gäller flera av de centrala handlingsförmågorna. Vem ska bedöma om du har förmågan att älska eller om du kan använda din fantasi på ett "genuint mänskligt" sätt? Det kan du nästan bara göra själv; förmågan att bedöma sådant ingår i sig i förmågan att använda det praktiska förnuftet – förmågan att bilda sig en föreställning om ett gott liv.

De mänskliga rättigheterna gäller för alla – de centrala handlingsförmågorna för varje individ. Här ligger en viktig skillnad som har långtgående konsekvenser, också för hur man kan och bör främja dem. Varje individuell människa utgör ett mål i sig. Handlingsförmågan finns hos individen, inte hos samhället, gruppen, inte ens hos familjen, även om individen och hennes handlingsförmåga alltid är situerad i och påverkas i växelverkan med en grupp. Majoritetens välstånd kan inte ursäktat minoritetens skriande brister. De olika handlingsförmågorna kan inte heller ersätta eller kompensera varandra. Bättre boenden och mera hälsovård lindrar inte en brist i en människas självtillit, eller väger upp en kvävande, respektlöst auktoritär skola.

Inte heller finns någon prioritering mellan förmågorna. Alla är nödvändiga. Självklart utgör en del av dem – liv, hälsa, mat – fysiska förutsättningar för de andra. Men det finns också några – praktiskt förnuft och respekt, till

exempel – som utgör lika viktiga och grundläggande förutsättningar för ett värdigt liv. Att själv kunna planera för och åstadkomma en god hälsa är en handlingsförmåga som inger respekt och självrespekt, till skillnad från en omvårdnad som till exempel delas ut som socialstöd. Det senare är en viktig rättighet men den stärker inte individens handlingsförmåga.

Ända sedan 1700-talets upplysning har den sentens som brukar tillskrivas Jeremy Bentham, ”största möjliga lycka åt största möjliga antal”, utövat en stark lockelse som grund för vad ett samhälle bör sträva mot. På senare tid har den brittiska ekonomen Richard Layard med stor övertygelse hävdat att största möjliga lycka bör i högre grad också styra ett lands politiska vägval. Han menar att vi medborgare och inte minst våra politiker saknar en övergripande idé om varför vi i grunden hävdar att den ena politiken är bättre än den andra. Därför att den ena fungerar bättre, hävdar politikerna – ja, men för vad? frågar Layard. Och då menar han att just största möjliga lycka för största möjliga antal är, trots all möjliga invändningar, det bästa målet och det bästa måttet. Man måste mäta människors upplevelse av lycka, säger han.<sup>50</sup> Man kan inte veta bättre än de själva vad som är bra för dem – detta kallas för paternalism (för övrigt något som den välvilliga svenska staten ofta anklagats för i USA och UK). Mot detta invänder Amartya Sen att det är högst naturligt för en människa i en bristsituation att anpassa sig till och acceptera som gott ett tillstånd som egentligen gör henne illa – i ett försök att härda ut och skapa lite förnöjsamhet och glädje i livet. Han avvisar inte därmed att en känsla av lycka hänger nära ihop med utövandet av de handlingsförmågor som leder till olika former av framgång i livet.

### Om vad som räknas och vad som går att räkna

Hur ska vi veta hur det ser ut med handlingsförmågorna i ett samhälle? Hur ska vi veta om man har det bättre i ett land än i ett annat och vilka insatser som verkligen gett effekt om vi inte kan mäta effekten? Bruttonationalprodukten kan vi mäta, dock. Och då gör vi det.

Det vanliga måttet på välstånd i ett land är alltså bruttonationalprodukt (BNP) per invånare. Det innebär grovt uttryckt summan av värdet av alla produkter och tjänster som producerats i ett land under ett år, delat med antalet invånare. Man brukar erkänna att det finns brister i måttet – hushållsarbete tas vanligen inte med, till exempel, och inte heller ideellt arbete eller svart arbete. Men trots det accepterar nog de flesta att en växande BNP per invånare innebär att människor i landet får det bättre. Man tänker sig att även om fördelningen av välståndet i landet är mycket ojämnt kommer ändå till slut en rännil de fattiga till del, det som brukar kallas *trickle-down effect*. Det har dock visat sig att varken hälsa, utbildning eller politiskt inflytande behöver öka

<sup>50</sup> Se Layard 2005, s 113, där han också resonerar om Sen, *capabilities* och risken för paternalism. Sens svar och fortsatta resonemang kring lycka som mått finns i Sen 2009, s 269-278.

med växande BNP. Kinas BNP har vuxit ofantligt mycket snabbare än Indiens; i det ena landet finns en politisk frihet, dock inte i det andra. I Indien däremot växer välståndsrelaterade sjukdomar, diabetes till exempel, lavinartat bland de många miljoner som nu har råd att köpa sötsaker och läskedrycker. BNP/invånare-måttet tar inte hänsyn till fördelningen mellan människor och inte heller till hur varorna och tjänsterna används för att skapa ett bättre liv för var och en. Dessutom, eftersom det som räknas är det som går att räkna, riktas opropor-tionerligt mycket kraft, inte minst inom politiken, på att öka tillväxten mätt i BNP eller liknande mått.

Alltså, BNP är inte bra. Hur är det då med HDI? *Human Development Index* är ett mått som utvecklades i början på 1990-talet åt FN, av bland andra just Amartya Sen, som ett försök att på ett enkelt sätt uttrycka mer än bara genom-snittligt ekonomiskt västånd. De mått man valde att komplettera BNP med var utbildning (dels andelen som deltar, dels andelen läskunniga) och förväntad livslängd. I en variant tar man också hänsyn till fördelningen av väståndet bland befolkningen. Förutom att ta hänsyn till köpkraftsparitet (hur mycket man kan köpa för i just det landet) väger man också in hur stor andel har mindre än 50 % av medianinkomsten och hur stor andel lever under en viss absolut fattigdomsgräns, till exempel en dollar om dagen. Även om HDI fortfarande sysslar med sammanslagna mått verkar det trots allt vara på rätt väg. Måttet kan knappast berätta hur många som besitter de centrala handlingsförmågorna och i vilken grad, men utbildning och hälsa är onekligen centrala för alla för-mågor. Och, inte minst, det går att sammanställa en ranking utifrån siffrorna. Med den medielogik som älskar rankinglistor får en ranking ett starkt världs-omspännande genomslag och kan påverka politiska åtgärder, nationellt och internationellt.

Det finns också belysande forskning som utgår från de omfattande självskatt-ningar som görs regelbundet runt om i världen genom *World Values Survey*. Den socialpsykologiska forskningen tycks tidigare ha varit överens om att den totala lyckan för ett samhälle, uttryckt som hur högt ett representativt urval av dess medborgare skattar sitt välmående (*subjective well-being*, SWB) är någor-lunda konstant över tid. Mänskligheten sitter i något slags lyckans grottekvarn (*hedonic treadmill*) där lyckan i och för sig kan växla men alltid roterar runt samma axel. En grundläggande föreställning här är att lyckan hänger ihop med ekonomiskt västånd och makt. Båda de faktorerna är relativa. Man är alltid rik eller fattig i jämförelse med någon annan och har man mera makt så måste det vara på bekostnad av någon annan som får mindre makt, enkelt uttryckt. Och mycket riktigt, tittar man på SWB-skattningar i USA sedan de började 1946 ser det ut att stämma. Sedan 1981 har man dock försökt mäta lyckan genom två mått – självuppskattad lycka respektive total livstillfredsställelse. Under-sökningen har täckt 52 länder som tillsammans svarar för ungefär 90 % av världens befolkning.<sup>51</sup> När Inglehart m.fl. (2008) granskar utvecklingen över tid

<sup>51</sup> Hela bakgrundsmaterialet finns tillgängligt på [www.worldvaluessurvey.org](http://www.worldvaluessurvey.org)

finner de att lyckan mätt som SWB faktiskt har ökat i tre av fyra undersökta länder från 1981 till 2007 och att det finns ett tydligt samband med ekonomiskt välbefinnande upp till en viss nivå.<sup>52</sup> Ökande ekonomisk ojämlikhet kan dock också påverka tillfredsställelse och lycka negativt, även i en exceptionellt snabbt ökande ekonomi, som i Kina mellan 1990 och 2000. Där sjönk upplevelsen av lycka dramatiskt, samtidigt som levnadsstandarden steg markant överallt i landet. Man fann att det var just den upplevda fattigdomen jämfört med andra, trots den ökade faktiska rikedom, som spelade störst roll för välbefinnandet. Anomi, det vill säga upplösningen av stadiga normer i samhället, och politiskt missnöje, som var andra möjliga orsaker som mättes, spelade inte alls en lika stor roll.<sup>53</sup> Liknande bevis på effekterna av ojämlikhet i ett samhälle finns på många områden, vilket tydligt framgår av Wilkinson och Picketts stora studie *Jämlikhetsanden* från 2009, som jag återkommer till längre fram.

I absoluta termer tycks också andra faktorer ha påverkat ett folks upplevelse av lycka. Länder i Syd- och Centralamerika å ena sidan och forna sovjetstater å andra hade liknande snittinkomster men stora skillnader i SWB. Genom att jämföra med andra uppgivna värden i *World Values Survey* finner Inglehart ett samband dels med religiositet och tro, där han menar att sovjetstater förlorat sitt "trossystem" i form av kommunismen, dels med nationell stolthet. Därutöver sammanfattar han skälen till den ökade upplevelsen av lycka i ett land i en ökad valfrihet. Nu menar han inte konsumentens valfrihet mellan olika tandkrämsförpackningar eller ens friheten att välja vårdform eller skola; de tre variabler som, enligt *World Values Survey*, tydligt påverkar ett lands upplevelse av valfrihet ("*a country's sense of free choice*") är stigande ekonomiskt välbefinnande samt – ännu viktigare – ökande demokrati och ökande tolerans mot dem som på olika sätt avviker från samhällets normer och som varit svaga i samhällets maktrelationer, till exempel samhällets attityder mot kvinnor, homosexuella eller utlänningar. Vad Inglehart menar med valfrihet är snarare en del i det som jag kallat för handlingsförmåga, utrymme inom ett samhälle för individer att själva rå över sina liv. Rådighet, om man vill. Ingleharts slutsats är att under de senaste 25 åren har stora delar av världen upplevt en period av utomordentlig ekonomisk tillväxt, demokratisering och ökad tolerans mot mångfald i samhället. På grund av detta har flertalet människor i flertalet av världens länder blivit lyckligare. Även i de relativt rika länderna, där avkastningen i form av lycka på grund av ekonomisk tillväxt avtagit, har det trots allt skett anmärkningsvärda förändringar i attityder när det gäller genus och homosexualitet. De hårdaste motståndarna mot jämlikhet mellan könen och mot homosexualitet har minskat med hälften i dessa länder sedan 1981, hävdar Inglehart.<sup>54</sup>

<sup>52</sup> "Happiness and life satisfaction rise steeply as one moves from subsistence-level poverty to a modest level of economic security and then levels off. Among the richest societies, further increases in income are only weakly linked with higher levels of SWB." (Inglehart m fl 2008, s 268)

<sup>53</sup> Brockmann et al 2008.

<sup>54</sup> Inglehart 2008, s 281.

Eftersom en handlingsförmåga inte bara speglar yttre omständigheter och förutsättningar – som tycks blivit betydligt bättre på många håll – utan också en enskild människas insikter, omdöme och beredskap att agera, blir den förstas svår att mäta. Vissa statistiska mått kan antyda hur det står till i ett samhälle: läskunnighet, politiskt deltagande och livslängd, till exempel, går relativt lätt att mäta. Och om man accepterar att det är handlingsförmågor som är viktiga och att stigande ekonomiskt välbefinnande inte alls garanterar ett gott liv, borde man inte då våga använda kvalitativa mått, mått som bygger på kloka människors bedömningar?

Friheter och rättigheter är främst politikernas och de politiskt engagerades sak. Handlingsförmågor är också pedagogernas och utbildningens, inte minst den högre utbildningen som styr framtiden för all utbildning. Här finns alltså en av grunderna för vad det är vi bör syssla med när vi sysslar med högre utbildning – att låta varje individ utveckla sina handlingsförmågor. Men dessa handlingsförmågor kan inte bara användas för att öka den egna makten och den egna tillfredsställelsen. Ingen människa är en ö, skrev den engelska 1600-tals poeten och predikanten John Donne, utan alla är en del av samma samhälle. Frågorna om vad som egentligen är ett gott liv och därmed vad som är ett gott samhälle och hur ett sådant möjligen kan främjas har en central plats i varje människas liv och behöver också få en lika central plats i högskolans.



## PRINCIP 5

# Högskolan har ett ansvar att aktivt verka för humanitära och demokratiska värderingar, social och ekonomisk rättvisa

*Högskolan tar ett alltför litet ansvar för att aktivt verka för samhällets i lag fastslagna värderingar, inte minst för rättvisa. En rädsla för att inte synas vara vetenskapligt objektiv och för att propagera för politiska värderingar borde kunna ersättas av att all utbildning tydligt och ständigt både bygger på och prövar grundläggande värderingar. Bland dessa måste finnas frågor om vad som är ett gott liv och vad som är ett gott samhälle.*

Värdeorden i denna princip känns igen från inledningen till Sveriges grundlag, Regeringsformens andra paragraf. Där står det att: "Den offentliga makten ska utövas med respekt för alla människors lika värde och för den enskilda människans frihet och värdighet /.../ Det allmänna ska verka för att demokratins idéer blir vägledande inom samhällets alla områden/.../ Det allmänna ska verka för att alla människor ska kunna uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället." Om man läser vidare i lagboken ser man att en av Högskolelagens portalparagrafer, paragraf 5, klär in också rättviseidealet som en förutsättning för ett långsiktigt hållbart samhälle: "Högskolorna skall i sin verksamhet främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa."

Dessa värderingar är alltså så allmänt accepterade att de utgör grund för svensk lagstiftning. Det borde därför rimligen inte råda någon större diskussion

---

### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.e> License: CC-BY 3.0



om själva målen: humanitära och demokratiska värderingar, social och ekonomisk rättvisa. Detta trots att det allmänna, i form av regering och Riksdag, ofta tycks stifta lagar och genomföra reformer som direkt eller indirekt motverkar både jämlikhet och rättvisa mellan samhällsgrupper. Men hur ska vi tolka och tillämpa begreppen inom högskolan och hur skulle högskolan kunna *aktivt* verka för dem?

Flera av dessa grundprinciper för högskolans verksamhet utgör omistliga delar i de centrala handlingsförmågorna jag redan nämnt. Men kanske en av de mest förvånande formuleringarna i lagtexten är att den tar så tydlig ställning för social och ekonomisk *rättvisa*. Man tänker sig att rättvisa innebär att samhällets goda ska fördelas på ett någorlunda rimligt sätt mellan medborgarna, inte på grundval av vem som är starkast, eller smartast eller fräckast.

### Läskflaskan och vattenpasset

John Rawls var en av det senaste århundradets viktigaste tänkare när det gäller grunderna för rättvisa. Han hävdar i sin *En teori om rättvisa* (1971) att det finns två grundläggande principer för rättvisa:

1. rätten till så mycket jämlik frihet som tillåter också andra att njuta den
2. social och ekonomisk ojämlikhet måste grundas på att den ger
  - a. lika möjligheter för alla
  - b. de största fördelarna till de sämst ställda

När det gäller själva fördelningen, menar han, bör den göras efter en princip som i och för sig mina barn tillämpade när de var små och skulle dela på en liten flaska läsk: du håller, jag väljer. Det vill säga att den som fördelar det goda inte själv i förväg vet vilken del som kommer att tillfalla henne. Du vet inte i förväg om du kommer att sluta som rik eller fattig, man eller kvinna, chef eller underlydande och fördelningen bör ske på det mest rättvisa sättet du kan tänka ut. Rawls kallar detta för *the veil of ignorance*, okunighetens slöja, som bör täcka alla våra särintressen, alla våra tyckanden och preferenser, för att våra vägval och beslut ska kunna styras av största möjliga rättvisa.

Jag vet inte, men jag tror att många lärare i högskolan är avvaktande när det gäller att aktivt verka för rättvisa genom sin forskning och undervisning. Det är som om man väljer sida då, och eftersom man bör vara oväldig tjänsteman och inte otillbörligen påverka studenter i vad som kan uppfattas som politiska frågor, undviker man sådana frågor. Om man istället ständigt återkommer i sin undervisning, både genom innehållet och former, till dessa grundläggande principer, verkar man aktivt för dem. Det krävs att utbildningsplaner och kursplaner visar hur principerna kommer till uttryck; det krävs att läraren själv har tagit ställning och är kapabel och beredd att leda samtal om hur området för

diskussion förhåller sig till sådana rättvisepprinciper. De griper in i varje samhällsområde som vi undervisar eller forskar inom.

Om man accepterar John Rawls grundläggande utgångspunkter om rättvisa och om samhället strävar någorlunda i den riktningen, leder det rimligen, över tid, till ett mera jämlikt samhälle, ett samhälle med ett mindre gap mellan fattiga och rika.<sup>55</sup> Och om man ser till västvärldens utveckling under moderniteten, det vill säga de senaste 300-400 åren sedan upplysningen förde med sig demokratiseringsidéerna, avsättandet av såväl kungarnas som kyrkans makt, individens ökande frihet genom det rationella förnuftet, så har också jämlikheten stadigt ökat. Likhet inför lagen, slaveriets avskaffande, rösträtt för alla män och kvinnor, både de som äger och de som inte äger, skolor för alla, fritt tillgänglig hälso- och sjukvård, socialförsäkringar, lagstiftning mot diskriminering – listan kan göras lång på reformer som alla bidragit till en ökande jämlikhet de senaste seklerna. En förutsättning för reformerna har varit en viss ekonomisk standard, att summan av alla människors arbete har räckt till, inte bara för kläder och mat och varma hus att bo i, utan för att skapa alla de samhällsinstitutioner och bekvämligheter och framförallt all den trygghet och tillit som behövs för ett gott liv. En ständig ekonomisk tillväxt var nödvändig för att åstadkomma de materiella förutsättningarna för ett gott liv. Men idag samlas en allt tyngre bevisning för att planeten inte tål en fortsatt ohämmad tillväxt, argument som jag utvecklar vidare i andra delar av mitt resonemang. Och när man väl kommit över en viss nivå, leder inte fler materiella tillgångar till ett bättre liv. Vad som påverkar de flesta människors liv allra mest är hur tillgångarna fördelas i ett samhälle.

Vid första anblicken kan ett sådant påstående kanske verka överdrivet. Kan det verkligen vara så? Bygger det inte snarare på en politisk uppfattning? Richard Wilkinson och Kate Pickett har samlat en överväldigande mängd uppgifter från världens, framförallt rikare, länder om hur inkomstfördelning påverkar livskvalitet.<sup>56</sup> Bevisen, byggda på de mest tillförlitliga underlagen som kan tas fram, är fullständigt förkrossande. Ju mera jämlikt ett land är, desto bättre mår alla invånare. Den som har färdats i Sydafrika eller något annat land med extrema skillnader mellan villkoren för fattiga och rika har sett hur villorna måste omges med taggtråd och höga murar och hört om den rädsla som finns för att röra sig utomhus på kvällstid. Men Wilkinson och Pickett visar i sin framställning hur på område efter område de mera jämlika länderna kan erbjuda sina medborgare ett bättre liv: livslängd, fysisk hälsa, mental hälsa, droganvändning, fetma, utbildningsnivåer, våld i samhället, antalet fångar. På varje område finns betydande skillnader mellan samhällen, och det är alltid de samhällen med mindre inkomstspridning som klarar sig bäst. I USA sitter 600 människor i fängelse för varje 100 000 i befolkningen. I Japan, landet med

<sup>55</sup> "The priority of the social and economic order is, in other words, to maximise the minimum." (Rawls 1971, s128)

<sup>56</sup> Wilkinson & Pickett 2010.

minst inkomstspridning, är motsvarande siffra 40. I de nordiska länderna ligger siffran kring 50 och sjunker för närvarande ganska snabbt. Dessutom visar siffrorna stora skillnader mellan delstaterna i USA. De med störst inkomstspridning, Louisiana och Texas till exempel, är också de med flest fångar, uppmot sex gånger fler än i Minnesota. Det är också de stater som har avskaffat dödsstraffet som har lägst andel fångar. Skälen är inte framförallt skillnader i antalet begångna brott, visar det sig, utan i attityder till bestraffning. De länder och stater som har störst inkomstskillnader är också de där upplevelsen av ”vi” och ”dem” är störst, där tilliten mellan människor är minst och där de populära mediernas rop på strängare straff har påverkat lagstiftande politiker mer än de förnuftiga skälen som visar att fängelsestraff inte påverkar brottsfrekvenser annat än negativt.<sup>57</sup> Även om just fängelsestraffen inte i första hand speglar brottsfrekvensen, är också antalet våldsbrott i hög grad påverkat av inkomstfördelning i ett samhälle.

Hälsostatistiken är lika entydig. Det är inte framförallt hur mycket pengar ett samhälle lägger ut på sjukvård i snitt per medborgare som är avgörande utan hur resurserna fördelas mellan befolkningen. Wilkinson och Pickett visar att ett barn som föds i USA, där man i snitt lägger ut 6 000 dollar per år och invånare på hälsovård, har en förväntad livslängd som är 1, 2 år kortare än ett barn som föds i Grekland, där hälsovården får hälften så mycket resurser per invånare – men fördelar dem långt jämnare över hela befolkningen. En del i detta är också att spädbarnet i USA har 40 % högre risk att inte överleva sitt första år än spädbarnet i Grekland. Forskningsresultaten de samlar är övertygande. Redan 1996 skrev redaktörerna för *British Medical Journal* att, ”Den stora bilden är att det avgörande för dödlighet och hälsa i ett samhälle är inte så mycket det samhällets totala välstånd utan mer hur välståndet fördelas. Ju jämnare rikedomar fördelas, ju bättre hälsa får ett samhälle.”<sup>58</sup> Sedan 1996 har inte inkomstskillnaderna minskat, vare sig i UK eller i Sverige. Naturligtvis finns stora skillnader mellan olika sjukdomar och olika dödsorsaker – cancer drabbar alla lika medan dödlighet genom hjärtsjukdomar eller mord drabbar de fattiga i långt högre grad – men genomgående dör fattiga långt tidigare än rika. Orsakerna står att finna, enligt de källor som Wilkinson och Pickett samlat, i psykosociala faktorer, framförallt långvarig stress orsakad av känslor av misslyckande, otillräcklighet och missnöje med sig själv. Vad som kanske är mer förvånande är att även de rika kan förvänta sig ett längre liv i ett mera jämlikt samhälle. Sammanhållning och tillit i ett samhälle tycks vara avgörande för hälsa och livslängd. Att hälsonivåer i ett samhälle påverkas av ojämlikhet i inkomstfördelning och inte bara kan förklaras av välstånd eller fattigdom i absoluta termer har visats

<sup>57</sup> Ibid, s 145-156.

<sup>58</sup> ”The big idea is that what matters in determining mortality and health in a society is less the overall wealth of that society and more how evenly that wealth is distributed. The more equally wealth is distributed the better the health of that society.” *British Medical Journal* 1996, 312 (7037) Citerat i Wilkinson & Pickett 2010, s 81.

gång efter annan i olika undersökningar publicerade i världens mest ansedda tidskrifter. I en relativt ny sammanställning i *British Medical Journal* kommer författarna fram till att uppmot vart tionde dödsfall mellan åldrarna 15 och 60 år, eller i absoluta termer 1,5 miljoner dödsfall, skulle kunna förhindras genom att minska ojämlikhet enbart i OECD-länderna.<sup>59</sup>

Jag ska inte referera hela vidden av Wilkinson och Picketts forskningsgenomgång men deras resonemang när det gäller just utbildningsfrågor är särskilt relevant för flera av mina principer. På motsvarande sätt som alla andra områden de undersöker, visar resultat av forskningsgenomgången att mindre jämlika länder får sämre utbildningsresultat. Än en gång är det inte det totala välståndet i ett land som är avgörande utan hur välståndet är fördelat. Sammanhållning och tillit mellan människor är sämre där inkomstskillnaderna är större. Detta påverkar, visar forskningsgenomgången entydigt, både mental och fysisk hälsa, skilsmässor, våld inom familjen med flera faktorer som alla påverkar barnets utveckling. Det gör också naturligtvis samhällets sätt att erbjuda och finansiera förskolor. Men själva förväntningarna på sig själv och hur man blir sedd påverkas av jämlikheten i ett samhälle. Där vi förväntar oss att bli sedda som underlägsna verkar det som om vår förmåga försämras, sammanfattar Wilkinson och Pickett ett antal undersökning som de refererar.<sup>60</sup> Vi lär oss bäst i miljöer där vi känner oss trygga och där det finns en förväntan på att vi ska lyckas. Upplever vi stress, hopplöshet eller hot försämras minnet och inlärningsförmågan.

Argumenten är fullständigt övertygande. Varje rimlig tolkning av bevisen som samlats av vetenskapssamhället i de strängast granskade forskningstidskrifterna måste peka på behovet av större ekonomisk jämlikhet. Det har framförts en del kritik av Wilkinson och Picketts arbete, inte bara i den engelskspråkiga världen, utan även i häften utgivna av olika intresseorganisationer i de flesta länder där boken publicerats, bland andra Sverige, vilket i och för sig antyder vilken genomslagskraft *The Spirit Level* har haft. Den kritiken bemöter författarna i en andra upplaga av boken från 2010. När jag har läst alltihopa och efter min bästa förmåga jämfört argumenten kan jag inte finna annat än att det står fullständigt klart att mer jämlika samhällen skapar ett bättre liv för människor. Vilka program politikerna än väljer att föra fram och vilka partier väljarna än väljer att rösta på så menar jag att vi som akademiska lärare har skyldighet att sprida och diskutera dessa forskningsresultat. Var och en får dra slutsatser för sitt eget politiska ställningstagande men det är både oärligt och oansvarigt av oss inom högskolan att förtiga eller förminska betydelsen av sådana resultat. De ligger i mittfåran av vad våra professionella utbildningar sysslar med. Skulle inte vi inom högskolan aktivt verka för att förändra samhället genom våra utbildningar? Blir det en otillbörlig politisk handling att

<sup>59</sup> Kondo N. et al 'Income inequality, mortality, and self-rated health: meta-analysis of multi-level studies'. *British Medical Journal* 2009;339.

<sup>60</sup> Wilkinson & Pickett 2010, s 113.

belysa sådana forskningsresultat i våra yrkesutbildningar till lärare, sjuksköterska, ingenjör, ekonom, socionom, när folkhälsa, utbildningsresultat, sociala missförhållanden, brottslighet, drogberoende, alla påverkas i så hög grad av inkomstfördelningen i ett samhälle? Jag menar snarare att det är en otillbörlig politisk handling att låta bli. Akademisk hederlighet och ansvar kräver att vi bidrar till en förbättring, annars bidrar vi till en försämring.

### Vad är ett gott liv?

Det kan tänkas att det inte bara är rädsla för att synas ta sida i politiken som gör att akademiska lärare och akademiska institutioner så ogärna uttalar sig om samhällsförhållanden eller ogärna vill framstå som förebilder i sina åsikter och ställningstaganden. Det kan tänkas att det också är avsaknad av en sammanhängande och konsekvent moral. Jag menar förstås inte att akademiker skulle vara omoraliska, utan att vi åtminstone i västvärlden är en del av en värld som sedan århundraden betraktat moral som ett område för diskussion och tyckanden, där man kan plocka bitar här och där utan att ha riktigt klart för sig hur det hela hänger ihop. Helt enkelt, kanske, därför att det inte hänger ihop. Filosofen Alasdair MacIntyre visar i sin *After Virtue* från 1981 på ett slående sätt hur våra dagars argument för och emot krig, för och emot abort eller för och emot privata skolor och hälsovård aldrig kan avgöras, helt enkelt därför att skälen de olika sidorna anför inte går att mäta med varandra. De lider alltså, med en term som MacIntyre lånar från vetenskapsteorin, av begreppslig inkommensurabilitet. I det sistnämnda fallet med privata skolor och sjukhus – som jag återkommer längre fram under en annan princip – står kravet på jämlikhet och allas rättigheter å ena sidan mot kravet på frihet för var och en att välja fritt om man vill starta en skola eller om man vill uppsöka privat läkarvård. Vem ska avgöra vad som är viktigast, frihet eller jämlikhet? Du själv, förstås, tänker vi. Du har friheten att tycka vad du vill och förmodligen har du redan bestämt dig innan du ger dig in i diskussionen. Och eftersom det inte finns en gemensam grund för diskussionen är den enda utvägen att man höjer rösten! Emotivist, kallas man av filosoferna om man anser att moral är en fråga om tycke och smak, och nog är många av oss inom akademien emotivister idag. Få tänker ens att det kunde eller borde finnas något sammanhängande moralsystem, därför att det var så länge sedan det försvann, åtminstone utanför trossamfunden. Hos Aristoteles fanns dock ett sådant sammanhängande system av dygder och det är till honom som MacIntyre vänder sig för att finna en grund för sin dygdetik.<sup>61</sup> Dygd är dock inte något riktigt bra ord på svenska för vad Aristoteles vill uttrycka och vad hans samtid förstod med det grekiska *arete*. Dygd har alldeles

<sup>61</sup> Min sammanfattning gör knappast rättvisa åt MacIntyres resonemang, som kan läsas i sin helhet i det andra kapitlet av *After Virtue*, "The Nature of Moral Disagreement Today and the Claims of Emotivism". (MacIntyre 1981 s 7-25)

för många övertoner av gammaldags strängt moraliserande och förtryck. Den svenska översättaren av Aristoteles *Nichomachiska etiken*, där det mesta av hans morallära finns, Mårten Ringbom, föredrar ”det förtjänstfulla”, ”det förträffliga” och liknande.<sup>62</sup> Och som det yttersta målet för människan i Aristoteles praktiska, tillämpade moralsystem finns *eudaimonia*, som oftast översatts som ”lycka” men som i så fall är en väldigt speciell sorts lycka, mera förbunden med att leva ett gott och riktigt liv. Det kanske räcker här att nämna att Aristoteles sade att den lyckan inte är förbunden med pengar, ära eller njutning, så förstår man bättre vad han är ute efter.

Men det finns ingen grundöverenskommelse i vår moderna värld med dess liberala värderingar, som också innefattar friheten att tycka som man vill och att alla tyckanden är lika giltiga, om att *eudaimonia* eller ett gott liv är slutmålet och måttstocken för våra handlingar. Det är på grund av detta som jag undrar om inte vi, som goda akademiker och demokrater, gärna intar en neutral ställning i moralfrågor. Jag tror inte heller att jag är ensam om att vara lite feg i sådana sammanhang; skyddar mig bakom neutralitetens och emotivismens mask för att inte ge mig in på sådant jag inte kan. Visst – det är viktigt, men då kan man överlämna frågan till etikavdelningen inom filosofiämnet. De är proffs. Det känns tryggt och akademiskt oantastligt. De är de som kan ämnet bäst, de som forskar mest, som bör undervisa. Men jag tror det är fel. Jag tror att var och en av oss som arbetar som lärare ständigt behöver brottas med frågor om de yttersta skälen till varför vi – och alla dem i hela världen som vi analyserar och kommenterar – tänker, skriver, agerar som vi gör. Det innebär att vi i många fall behöver en annan förberedelse för vår undervisning än den vi redan har. Vi behöver också ett närmare samarbete mellan lärare från olika discipliner, där etiker och moralfilosofier får spela en betydligt större roll, inte i väl åtskilda kurser och kursmoment utan tillsammans i gemensamma undervisningsinslag. Och om det innebär att frågor om moral och etik, om de yttersta grunderna för våra handlingar, får en större plats i disciplinernas interna samtal via artiklar, avhandlingar och böcker, desto bättre. Sedan behöver de olika ställningstaganden som vi gör och som den omvärld vi undersöker gör, lyftas upp och diskuteras med våra studenter, inte bara i vårdvetenskap, juridik och socialt arbete där det finns ett uppenbart behov och där lärare ofta har funnit goda vägar att föra in etiska frågor i undervisningen, utan också i teknikämnen, i medieutbildningar och alla andra av våra utbildningsprogram – kanske inte minst i ekonomi.

## Ekonomi som religion

Och varför nämner jag just ekonomi? För det första är det ett stort ämne. I min högskola och i många andra är företagsekonomi det största ämnet av alla, mätt

<sup>62</sup> Aristoteles 1967, s 20.

i antalet studenter och antalet poäng de läser. Dessutom finns ämnet överallt, vid i stort sett alla högskolor, inklusive fackhögskolorna, i Sverige och i hela västvärlden. Det är också ett populärt ämne; många ungdomar söker sig till det för att förbereda sig för alla de viktiga samhällsfunktioner som kräver en förståelse av hur ekonomiska transaktioner och system fungerar.<sup>63</sup> Det är också ett märkvärdigt homogent ämne med i stort sett samma kurs- och utbildningsplaner på både grund- och avancerad nivå, världen över. Avvägningen mellan nationalekonomi och företagsekonomi kan vara olika men annars är stoffet väldigt stabilt både över världen och över tid.

Framförallt nämner jag ekonomi därför att ekonomi som disciplin har fått en sådan makt och inflytande i hela vårt moderna samhälle. Det finns inget annat ämne som kommer i närheten – och då är det framförallt det som i Sverige kallas nationalekonomi. ”Ekonomi är inte vilket akademiskt ämne som helst”, skriver ekonomen Lord Robert Skidelsky och sonen, filosofen Edward Skidelsky i deras infallsrika och spännande översikt av varför människor aldrig tycks kunna få nog av pengar, och varför tillväxt och konsumtion så totalt dominerar den politiska agendan: ”Det är vår tids teologi, det språk som måste talas av alla som vill få respektfull audiens i maktens boningar.”<sup>64</sup> Fram till början av 1900-talet var det filosofi som dominerade det offentliga samtalet i flera europeiska länder. I Sverige var akademiska teologer och litteraturvetare länge både smakdomare och de som förde den offentliga debatten kring landets väl. Nu är det mest bara nationalekonomer som göra sig besvär i större delen av västvärlden. Det finns förstås ingen annan religion som förenar oss, eller något annat sammanhängande moraliskt system som skulle kunna utgöra en bas för ett ställningstagande för eller emot. Alltså återstår tillväxten och den ekonomiska framgången.

Redan på 1990-talet började ekonomen Robert Nelson skriva om ekonomi som religion i *Reaching for Heaven on Earth: the Theological Meaning of Economics*, som följdes av *Economics as Religion* 2002.<sup>65</sup> Där menar han att redan de tidiga ekonomerna hade en frälsningstanke bakom sina program. Genom att bättre förstå människans drivkrafter och bättre utnyttja dem kunde man frälsa människor från fattigdom, hunger och död. Nelson är i och för sig skeptisk till att ekonomernas beskrivning av människan är riktig, men han menar att

<sup>63</sup> Man kan också misstänka att det för en del är de lukrativa och därmed också statusbemängda jobben i finanssektorn som hägrar. Kanske inte så märkligt i en värld som sätter så stort värde på just finansiella transaktioner. Mitt hemlands huvudstad, London, har med deras hjälp inom några decennier förvandlats från illa skött storstad i recessionens klor till skinande rent och hypermodernt kosmopolitiskt finans- och kulturcentrum, hett eftertraktad av Europas och världens ungdom.

<sup>64</sup> ”Economics is not just any academic discipline. It is the theology of our age, the language that all interests, high and low, must speak if they are to win a respectful hearing in the courts of power.” Skidelsky 2012 s 92.

<sup>65</sup> Nelson 1993, Nelson 2002. Titlarna på två av avsnitten i den senare boken ger ett smakprov på hans resonemang: ”Part One: The laws of economics as the new word of God/.../Part Three: The Gods of Chicago”.



den har varit så värdefull som religion därför att den bevisligen fört miljontals människor ur fattigdom och elände. Som religion bygger den på en förståelse av människan som konkurrerande och egennyttigt vinstmaximerande till sin innersta natur. Ju flera områden i samhället som anpassas till marknadsmänniskan desto bättre. Och detta är en trossats som också i hög grad påverkat inte minst Sverige de senaste decennierna genom införandet av mer eller mindre artificiella marknader på alltför många områden som tidigare varit en gemensam uppgift för samhället. I sin svidande uppgörelse med "den ekonomiske mannen" i *Det enda könet* skriver Katrine Kielos att "...idéen om att marknadens logik bor i människans natur är en föreställning som vi lever med varje dag. Den har trängt djupare och djupare in i kulturen. Vi uppmanas att vända oss till den om och om igen, och på allt fler områden...Det vi kallar ekonomisk teori är idag den formella versionen av den dominerande världsbilden. Vår tids stora berättelse: vilka vi är, varför vi är här och anledningen till att vi gör som vi gör."<sup>66</sup> Och, skriver Kielos, den ekonomiske mannens "definierande karaktäristik är att han inte är kvinna".

Just när jag skriver detta, i maj 2014, har det kommit en protest från studenter i ämnet vid Manchester University, ett upprop som snabbt vunnit stöd av studentföreningar runtom i världen. *Economics, Education and Unlearning. Economics Education at the University of Manchester* heter den lilla skriften. Den är märkvärdig på flera sätt. Dels för att studenterna själva systematiskt och välformulerat utövar sin rätt – sin skyldighet skulle jag egentligen vilja säga – att ifrågasätta ett standardinnehåll i kurserna. Kurserna domineras helt av den så kallade nyklassiska teoribildningen och tillåter ingen diskussion av alternativa ekonomiska modeller, vare sig feministiska, post-Keynsianska, ekologiska eller vad det månde vara och dödar därmed varje försök till kritiskt, självständigt tänkande. Etiska frågor lyser helt med sin frånvaro liksom historiska perspektiv, skriver studenterna. De efterfrågar en mycket större mångfald av kritiska perspektiv och begär att nationalekonomi som ämne lever upp till Manchesteruniversitetets stolta ambitioner "att förbereda studenter för medborgarskap och ledarskap i skiftande globala miljöer". Intressant nog, med tanke på ett resonemang jag för på flera andra ställen om det premiebaserade kvalitetsarbetets fördärliga inflytande på allt snävare discipliner, lägger de en del av skulden för det rättslåriga innehållet hos ett bibliometriskt fördelningssystem för forskningsresurser. De ekonomitidskrifter som är högst rankade och ger störst utdelning till universitetet i form av forskningsmedel är de som trognast avspeglar de nyklassiska idealen. Därför rekryterar universitetet bara sådana lärare som kommer att få artiklar publicerade i dessa tidskrifter.

Skriften är också märkvärdig för att den inleds av ett förord av ingen mindre än chefsekonomen vid Bank of England, Andrew Haldane. Haldane pekar på hur illa den smala tillämpningen av nyklassisk ekonomisk teori har tjänat samhället. Det vore bättre, menar han att överge det snäva hyllandet av vinstjakten

<sup>66</sup> Kielos 2012, s 246-7.



byggd på konkurrens och komplettera med en bild av människan som samarbetsinriktad med ömsesidig rättvisa som vägledande princip. Ekonomiska institutioner i landet behöver unga människor som kan se utvecklingen i en mångfald av perspektiv, inte minst historiska. Med ett sådant inflytelsesrikt stöd kan man hoppas att uppropet vinner framgång. Men eftersom systemet för forskningsfinansiering är som det är, kan det dröja.

Efter att ha försökt reda ut vad rättvisa egentligen innebär och hur orättvisan och ojämlikheten de senaste trettio åren ökat inom våra västerländska samhällen, så till den grad att den håller på att spränga dem, gav jag här mig i kast med att diskutera grunderna för vad ett gott liv kan vara och hur vi borde agera för att leva ett sådant. Min slutsats i båda dessa frågor är att de behöver en grundlig och återkommande diskussion i alla högskolans utbildningar och även i dess forskning, för att vi som deltar, vare sig som lärare eller student, ska ha en chans att förstå och hantera den snabbt föränderliga och ofta förvirrande värld vi lever i. Ett exempel på ett sådant område som tycks ha överlämnat frågor om rättvisa och moral med varm hand till andra är ekonomutbildningar världen över. Ekonomilärarna och de studenter de för in i ekonomins tankevärld skulle kunna lämna ett kraftfullt stöd för att förstå och i förlängningen kunna förändra en värld som står inför enorma utmaningar. Få verkar göra det idag. På grundval av egna växande moraliska insikter, byggda från första principer, behöver därför studenter delta i en medveten diskussion om de globala ekonomiska, ekologiska och sociala utmaningarna. Förmodligen finns inte något bättre ställe än högskolan, med dess tillgång till alla världens data och analyser, att föra en sådan diskussion.

## PRINCIP 6

# Högskolan bör driva kunskapsutvecklingen och utveckla handlingsförmågor för att möta de globala utmaningarna

*Akademien äger resurser som man hittills inte i tillräckligt hög grad nyttjat för att angripa världens långsiktiga och djupa ekologiska, ekonomiska och sociala problem. Den starkaste resursen är förmodligen studenterna. Men ett av de största problemen är att världen väljer att skjuta upp gemensamma lösningar till senare; högskolan med sin privilegierade ställning som samhällets kunskapsbank och kritiska granskare har en möjlighet att visa hur brådskande det är att finna och iscensätta sådana lösningar. Också i sin uppgift som utbildarnas utbildare bör högskolan se till att de globala utmaningarna får en framskjuten plats i alla utbildningar.*

De stolta deviserna om demokrati och rättvisa gäller självklart inte bara Sverige eller Europa; de måste rimligen gälla hela världen. Extrem fattigdom i Afrika och förtryck i Kina är inte bara angelägenheter för afrikaner och kineser, lika lite som det är bara svenskarnas sak hur Sverige använder världens resurser, övergöder dess hav eller använder dess alltför billiga arbetskraft. Och bortsett från en moralisk plikt att hjälpa andra som har det sämre ställt, utgör de skriande orättvisorna och missförhållanden som brukar samlas under den något förskönande beteckningen ”de globala utmaningarna” ett direkt hot mot våra liv och mot kommande generationer.

---

### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.f> License: CC-BY 3.0

Dessutom är de globala utmaningarna nära kopplade till de lokala utmaningarna. Dalarna kan nu mindre än någonsin dra sig tillbaka till sin egen enklav och sköta sitt. Jobben vid Kvarnsvedens pappersbruk påverkas direkt av hur många som köper och läser papperstidningar i hela Västeuropa, vilket i sin tur påverkas av bättre och billigare läsplattor, designade i västra USA och tillverkade i Asien med användning av sällsynta metaller från gruvor i Västafrika. Jobben vid Domnarvets järnverk försvinner på sikt om Kina lyckas ännu bättre med pris och kvalitet i sin produktion av specialstål. Det är väl ingen större förändring om skidsäsongen i Dalarna blir kortare på grund av den globala uppvärmningen men om långvarig torka, krig och förföljelse gör att människor i hundratusental ger sig iväg från sina hem i Somalia eller Syrien, skapar det ett nytt Borlänge, ett nytt Avesta, ett nytt Falun. Ett inflöde av nya medborgare från andra sidan jordklotet bidrar till en förnyelse och nödvändig kompetensförsörjning på sikt men det leder också till en inre stress i hittills relativt homogena samhällen. För dem som ger sig iväg från sina hem innebär det nytt hopp men också en ständig exil, med allt vad det bär med sig. Det finns knappast någon antydning att flyktingströmmar kommer att minska i världen; nya och fördjupade konflikter, ofta inom länder, och förvärrad förföljelse av olika människogrupper skapar ständigt nya flyktingströmmar och ställer krav inte bara på de grannländer som måste hantera de direkta följderna.

Hur ska vi inom högskolan greppa dessa problem som är så stora att de ständigt överväldigar oss? Som är så stora att vi inte riktigt vågar tänka på dem eller prata om dem med varandra i vardagen? De dyker upp i högtidstal och policydokument men eftersom vi ser dem som så skrämmande och svårlösta, väljer vi att skjuta upp våra egna diskussioner kring dem till lite senare och återvänder till våra vardagsuppgifter och det lilla livet, som är nog så problemfyllt.

Det finns många olika sätt att kategorisera och framställa de globala problemen, inte minst eftersom de i hög grad är sammanvävda med varandra. Ett sätt är att dela upp dem i tre kategorier:<sup>67</sup>

1. *Människans påverkan på naturen* är trots allt det minst besvärliga problemet att prata om och kanske där det är lättast att känna att man kan lämna sitt bidrag till en lösning. Men vi vet samtidigt att vi behöver ändra på hela vårt eget konsumtionsmönster, vår energianvändning och i slutänden vår livsstil för att åstadkomma en varaktig förändring. Och då blir det inte så enkelt.
2. *Gapet mellan fattiga och rika*, inom, men också mellan, olika länder och kulturer. Arbetsfördelningen mellan fattiga och rika länder gör att jag för ett par hundralappar kan köpa en välsydd skjorta, som, om den hade tillverkats i samma västland där den bärs, skulle kosta åtminstone flera tusenlappar. I detta gap och i bristen på respekt mellan kulturer

<sup>67</sup> Den här indelningen bygger på den som Jeffrey Sachs gör i sin dystra men hoppgivande skildring i *Common Wealth. Economics for a Crowded Planet* (2008), s 5-7.

ligger embryon till förödande väpnade konflikter. Häri ligger också rädslan, som också i sig är en mäktig och farlig fiende. Vi får fortfarande en påminnelse om attacken mot New York 2001 varje gång någon visiteras inför en flygresa. Ekonomin är alltså global, både den delen som omfattar råvaror, tillverkning och konsumtion och den delen som omfattar förväntningar, det vill säga finansmarknaden. Politisk styrning är dock fortfarande i allt väsentligt nationell, byggd på de märkliga gränser för nationalstater som den vindlande historien med dess krig och kolonialism ritat upp.

3. *Extrem fattigdom och fortsatt befolkningstillväxt* just i de områden som har svårast att klara försörjningen, framförallt under närmast kommande generationerna i Afrika söder om Sahara.

Möjligen skulle ett fjärde och lika svårbemästrat problemområde vara vår egen oförmåga att ta oss an problemen. Vi har inte de globala institutioner vi skulle behöva och framförallt blir vi förlamade och tappar handlingsförmågan vid blotta tanken på problemens storlek. Det gäller att bryta ner problemen i deras beståndsdelar, visa att rimliga lösningar finns och skapa hopp om förändring.

Men vem ska ta sig an dessa problem? Vilka ska formulera de generella, världsomspännande principerna, grundade på de bästa argumenten och mest tillförlitliga fakta? Vilka ska sedan skapa förtroendefulla internationella samarbeten och tillämpa de generella principerna i varje enskilt fall, med deras speciella egenskaper och egenheter? Jag menar att akademien, i betydelsen alla institutioner som bedriver forskning och högre utbildning och alla som deltar eller har deltagit i dessa, är unikt positionerad för att göra en avgörande skillnad i hur världen möter de globala problemen. Till syvende och sist måste folkvalda politiker stifta lagar och avsätta stora resurser för att åstadkomma förändring. Men om det ska vara framgångsrikt måste de göra det på basis av de bästa underlagen; det är förstås här som akademien har sin unika styrka. Därmed kan man tycka att akademien också har ett unikt och stort ansvar att engagera sig. Vi akademiker har mer eller mindre bra betalt av våra samhällen för att ägna hela våra yrkesliv åt att ta reda på hur saker förhåller sig, att lära oss om världen och människorna och sedan kommunicera det vetandet med varandra och, kanske något mindre framgångsrikt, med omvärlden. Idag är det snarare så, hävdar Daniella Tilbury, en drivande akademiker vad gäller hållbarhetsarbete, att de mönster som finns djupt inbäddade i den högre utbildningens kunskapssystem och kunskapssamband bidrar till en *ohållbar* utveckling.<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Daniella Tilbury är professor i hållbarhet vid Univeristy of Gloucestershire, UK, och ordförande i FN:s expertgrupp om utbildning för hållbarhet, bland mycket annat. För argumenten se Tilbury 2012 *Higher Education for Sustainability: A Global Overview of Commitment and Progress*. <http://insight.glos.ac.uk/sustainability/Education/Documents/GUNI%20HE%20in%20the%20World%204%20HE's%20Committment%20to%20Sus.pdf> (hämtad 2013-02-20)

Högskolan är, trots dess enorma kunnande och kommunikationsfärdighet, förvånansvärt passiv i att försöka påverka opinion. Vi akademiker skriver sällan om vad vi vet och tycker i lokalpressen eller på nätet och talar sällan i politiska sammanhang eller allmänna debatter. Vi skulle kunna mera aktivt delta i vad som kallats en ”skolning av det allmänna medvetandet”.<sup>69</sup> Detta kunde innebära, som jag tolkar det, både ett slags medborgerlig bildning och en medveten påverkan på mediernas framställning av världen. Därför måste högskolorna inte bara anta och examinera studenter utan också spela en starkare offentlig roll. De villkor, incitament och strukturer som behövs för att skapa en sådan kultur bland akademiker, en sådan handlingsförmåga om man vill, kommer att kräva en hel del möda och kanske svåra omprioriteringar för att åstadkomma. Omöjligt borde det inte vara.

### Studentinflytande och studentengagemang

Men studenterna då? Är det inte de som är högskolans största tillgång och starkaste kraft? Det finns en märklig tystnad kring vad studenterna skulle kunna åstadkomma i att påverka dagordningen för framtidens samhälle. I efterdyningarna av 1968 var Sverige tidigt ute med långtgående krav på studentinflytande i högskolornas interna affärer. Studenterna skulle vara representerade i alla lärosätets beslutande och beredande organ, hette det i Högskolelagen fram till 2010. Numera står det att ”Studenterna har rätt att vara representerade när beslut fattas eller beredning sker som har betydelse för utbildningen eller studenternas situation.” (HL 2 kap 7§), vilket i och för sig är en helt annan fiskkittel.

Men studentinflytandet är inte vad det var och definitivt inte vad det borde bli, om man på allvar menar att studenter ska bilda sig och skaffa sig handlingsförmågor för att skapa ett bättre liv för sig själva och för andra. Studentkårerna har decimerats till följd av kårobligatoriets avskaffande. Trots det görs ett starkt högskolepolitiskt arbete av engagerade studenter både på lokal och nationell nivå, men de är relativt få – på min egen högskola besvärande få. Dessutom, och detta är möjligen ännu mera besvärande, speglar de frågor studenterna driver företrädesvis en bild av studenten som arbetstagare och konsument. Jag tror inte att huvuddelen av Sveriges studenter bara är intresserade av ett bra jobb med bra lön och det helst så snart som möjligt – men det ser onekligen ut så. Och det kan de knappast klandras för. Förstå mig rätt: jag tycker att studenter ska ha rätt till ekonomisk trygghet vid sjukdom; jag tycker förstås att lärare ska ha en pedagogisk utbildning. Jag stöder livligt att studenter ska ”ges” (även om jag föredrar ”skaffa sig”) ”praktiska kunskaper och erfarenheter som kan användas i det framtida arbetslivet”. Alla dessa är nämligen huvudpunkter i Sveriges Förenade Studentkårers program 2014.<sup>70</sup> Men där står ingenting om studenternas

<sup>69</sup> Försök till översättning av den både poetiska och talande frasen *the schooling of the public mind*, använd av Henry Giroux om mediernas roll i samhället (Giroux 1974, s 7).

<sup>70</sup> <http://www.sfs.se/i-fokus/kvalitet> 2014-04-01

engagemang i de stora samhällsfrågorna. Det är möjligt att många tycker att sådana sköts bäst av de politiska partierna eller, som tycks vara betydligt vanligare bland ungdomar idag, genom nätverk och enfrågesammanslutningar på Internet.

I slutet av sitt liv ser historikern Tony Judt tillbaka på de generationer av studenter han mött under 40 år, främst i England men också i USA från början av 1970-talet och framåt. År 1971 ville alla studenter bli betraktade som någon form av marxist, skriver han; år 2000 fanns knappt en grundstudent som visste vad ordet marxist betydde, än mindre varför det en gång i tiden var så tilltalande. Han kallar 90-talet och 00-talet ”de själviska årtiondena”, då unga människors främsta ambition var att bli rik och då Business Schools växte sig starka. Men, fortsätter Judt, kan de verkligen klandras som själviska? ”Då de från alla håll fick försäkringar om att radikala förändring tillhörde det förgångna, såg de runtom sig inga exempel som var värda att följa, inga diskussioner att kasta sig in i och inga mål att sträva emot. Om meningen med livet, så som det levs av alla inom synhåll, är att vara framgångsrik i affärer så blir det till ett ”standardmål” för alla utom de mest självständiga ungdomarna. Det var Tolstoj som skrev: ’... det finns inga livsvillkor som man inte kan anpassa sig till, särskilt om man ser att de accepteras av hela ens omgivning.”<sup>71</sup>

Sinziana Ravini, lektor i estetik vid Sorbonne och redaktör för konstitidskriften *Paletten*, är uppfriskande rättfram bland alla uppgivna humanister i en essäsamling om humanioras ställning: ”Svensk humanioras största och kanske mest iögonfallande problem är universitetslärares bristande studentengagemang”<sup>72</sup>, skriver hon och fortsätter: ”Studenterna har blivit humanioras blindas fläckar. Ingenstans hörs deras röster, deras framtidsdrömmar.” Och inte bara humaniorastudenterna, skulle man kunna tillägga. Själva är studenterna för upptagna av konkurrens om platser och betyg och om sina framtida yrken för att hinna med, och lärarna faller alltför villigt in i kursplanernas utstakade och välfyllda väg. De som valt humaniora har åtminstone tagit ett modigt avsteg från den raka yrkesvägen. Det ligger ett stort ansvar hos dessa unga vuxna att själva kräva mera än ren och kortsiktig yrkesförberedelse. Men jag tror också att det är vi som är anställda på högskolorna som är bäst positionerade för att driva in en kil i samförståndet som vuxit fram om den smala och effektiva utbildningsvägen. Om vi vågar utmana vårt eget system har vi möjligheten att driva fram en utveckling hos studenterna genom att kräva att de tar ansvar för sin egen bildning och för ett engagemang i samhällsfrågorna. Vi behöver förvänta oss mer än ifyllda tentor och inlämnade rapporter. Och om vi måste poängsätta och betygsätta även sådana insatser för att de ska bli tagna på allvar så, säger jag motvilligt, låt det ske.

Vid Uppsala universitet och SLU finns sedan närmare två decennier en verksamhet som drivs av studenternas egna krav och kraft. CEMUS, Centre for Environment and Development Studies, heter verksamheten. Varje år möter

<sup>71</sup> Judt 2012, s 209f. Tolstoj-citatet är från *Anna Karenina*.

<sup>72</sup> Ravini 2012, s 251.

omkring 600 studenter de stora utmaningarna i ett tjugotal kurser som de anordnar själva. Kurserna behandlar de frågor som de själva ser som väsentliga men som de inte mött i tillräckligt hög grad under sina programutbildningar till ingenjör, lärare eller något annat – global ekonomi, världens miljöhistoria, människan och naturen. Universitetet anställer studenterna som amanuenser och ger dem ansvaret – och återkommande stöd och utbildning – för att själva utforma och driva flervetenskapliga kurser som oftast handlar om de globala utmaningarna i större perspektiv. Studenterna bjuder in gästföreläsare från universitetets olika fakultet men även från andra håll, och håller ihop kursen genom seminariediskussioner. Det sker oftast utanför programutbildningarnas hägn och fungerar också som testbädd för nya pedagogiska grepp med studentaktiva former som grund. Det är ett föredöme som manar till efterföljd.

På Sorbonne, berättar Sinziana Ravini, anordnar studenter på torsdagarna *Les Jeudis de la Sorbonne*, där de inbjuder personligheter från omvärlden till samtal och ”studenterna får chansen att både berömma, kritisera och i vissa fall inleda samarbeten med personer från samhällets mest skilda håll”. Evenemangen är obligatoriska, de betygsätts, och populära bland studenterna. När vi vid Högskolan Dalarna under några terminer vid millennieskiftet frilade hela högskolan från undervisning på onsdagseftermiddagarna och erbjöd flervetenskapliga och tematiska kurser för studenter och lärare i form av vad vi kallade Onsdagskollokviet, borde vi kanske varit ännu modigare och krävt att studenterna själva anordnat dem. Ravini avrundar sitt resonemang genom att slå fast att ”ett universitet kan aldrig bli en aktiv del i ett demokratiskt samhälle om det inte hjälper studenterna med det mest avgörande övergångsstället i ett intellektuellt äventyr. Passagen från den ack så viktiga frågan ’vem är jag?’ till den allra viktigaste av dem alla: ’Vilket samhälle vill jag leva i?’ Men för detta måste universitetet börja betrakta studenter som aktiva politiska subjekt som är fullt kapabla att påverka sin framtid här och nu.”<sup>73</sup>

Vilket påminner allt en hel del om ett resonemang jag förde under en tidigare princip kring seminariet som det jämlika tilltalets arena. Med hjälp av Jacques Rancière hävdade jag att vi lärare systematiskt underkänner våra studenter intelligens och förmåga och att ett jämlikt tilltal, inte bara låtsat, mellan lärare och student, utgör en grund för en bildningsprocess som kan ge aktiva och engagerade medborgare.<sup>74</sup>

## Om global uppvärmning och tvivlets makt

Forskningen och vetenskapssamhället har i många sammanhang stått upp för det man vet, skrivit upprop och deltagit i debatter, antagit uttalanden och försökt påverkat politiker. Trots allt är det först nu 2014 som världens media och

<sup>73</sup> Ibid s 255.

<sup>74</sup> Se Princip 2 ovan och Rancière 1991.

därmed dess befolkning börjar vara överens om att det verkligen finns en global uppvärmning, orsakad av människans aktivitet, och att något borde göras. Då har det gått över hundra år efter Svante Arrhenius skrev om sambandet mellan växthusgasen kolsyra och global uppvärmning. Visserligen trodde Arrhenius att det skulle i princip vara gynnsamt för världen eftersom det skulle ge större skördar för att mätta en växande befolkning;<sup>75</sup> det skulle dröja in på 1960-talet innan den samlade vetenskapen började anse att det fanns en påtaglig risk för klimatpåverkan skapad av människans användning av fossila bränslen. Men även om USA:s dåvarande president Lyndon Johnson nämnde problemet i ett tal till kongressen redan 1965, dröjde det ännu flera decennier innan det riktigt nådde den politiska agendan – och det var då som en allmän debatt uppstod om huruvida det verkligen finns en global uppvärmning och om den i så fall beror på människans användning av fossila bränslen.

Hur kan det komma sig att det har tagit så lång tid för världen att nå någon form av konsensus omkring vad som hänt och vad som fortfarande pågår när det gäller människans påverkan på klimatet? Nu är ju världen förstås fortfarande skrämmande långt från att med förenade krafter göra någonting åt det, men historien hittills är ändå lärorik. Den rymmer nämligen ett antal varnande exempel på interaktionen mellan vetenskap, marknad, medier och samhälle. Den ger också varnande exempel på hur det kan gå när akademien, eller åtminstone några högljudda företrädare för den, engagerar sig, men resultatet inte blir att man närmar sig en lösning, utan precis tvärtom.

Det är en lång och komplex historia som det ändå går att dra några relativt enkla slutsatser från. Hela förloppet från mitten av 60-talet och fram till idag när det gäller allmänhetens och politikernas insikt att det faktiskt pågår en global uppvärmning, att den skapats av människan och att den kommer att öka om vi inte gör någonting, berättas från det amerikanska perspektivet av Naomi Noreskes och Erik Conways i deras *Merchants of Doubt – How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming* från 2010. Det amerikanska perspektivet är naturligtvis avgörande för hur hela världen uppfattar frågan, inte bara genom de stora resurser och enorma prestige som det amerikanska vetenskapssamfundet åtnjuter, utan också tack vare det världsövergripande genomslaget av de amerikanska medierna och den amerikanska kulturen. Redan bokens titel anger tesen. Det har nämligen funnits ett antal respekterade och inflytelserika forskare som genom åren sått tvivel kring vad resten av vetenskapssamhället har varit överens om.

Deras första exempel gäller rökning. I över 30 år lyckades tobaksindustrin hålla stånd mot kända, bevisbara och av vetenskapssamhället noga granskade fakta. Kända forskare svor under ed att det inte var bortom rimligt tvivel att tobaksrök orsakade specifika sjukdomar. Mäktiga ekonomiska intressen stod på spel och vi som då var nikotinberoende sög i oss alla tecken på tvivel som åtminstone kunde skjuta på den dagen vi var tvungna att göra uppror mot

<sup>75</sup> Se Svante Arrhenius *Världarnas utveckling* 1906, s 60 ff.



missbruket och sluta röka. De allmänna slutsatser som Oreskes och Conway drar när det gäller allmänheten och vetenskapliga fakta är främst tre: *För det första* finns många som har svårt att förstå vad en orsak innebär. Om man säger att rökning orsakar cancer så innebär det inte att alla som röker får cancer; det innebär att många fler rökare får cancer än icke-rökare. Men man avvisar gärna en sådan statistisk sanning med hänvisning till egna eller andras faktiska erfarenheter: farfar började röka när han var tretton och han har inte fått cancer. *För det andra* så är ju hela vetenskapens livsluft just tvivel. Grunden i ett vetenskapligt förhållningssätt är att utsätta vedertagna sanningar för ständiga angrepp och tester, att pröva nya hypoteser; vad tobaksindustrin kom underfund med var att man kunde använda vetenskapens systematiska tvivel för att i mediernas och allmänhetens ögon underminera vedertagen och rigoröst prövad vetenskaplig sanning. För när allt kommer omkring så är inte en vetenskaplig sanning mera än vad vetenskapssamhället för närvarande har funnit är den bästa sanningen. Men detta är svårt för många att acceptera. När vi läser en tidningsartikel eller ser en TV-debatt där två versioner står emot varandra, vill vi gärna låta båda sidor höras. Då finns en överhängande risk att många läsare eller tittare drar slutsatsen att det ändå finns ett rimligt mått av tvivel – trots att den ena kontrahenten har hela den samlade vetenskapen på sin sida och den andra bara sina egna, kanske ofta anekdotiska, påståenden. Det finns inte helt säkra bevis, tänker vi. Med just de orden som motto kunde man så tvivel om allt från tobakens skadeverkningar till global uppvärmning, slå undan stämningsansökningar i rätten och skjuta upp överenskommelser om koldioxidutsläpp i decennier. Hur man gjorde detta och vilka som ledde tvivlet kartlägger Oreskes och Conway i detalj och det finns knappast någon anledning att ifrågasätta deras historieskrivning.

Det är inte heller bara politiker och allmänhet som sitter i en jury som låter sådant tvivel, som egentligen inte är något tvivel i ordets vardagliga mening, bli avgörande. Det är också de mäktiga medierna och deras journalister. Journalister är tränade för att ge en balanserad bild, att låta båda sidor komma till tals. Inte heller de kan alltid förstå eller bedöma skillnaden mellan vedertagen vetenskaplig fakta och ogrundat tvivel. Inte minst om de som uttalar sig är kända forskare med långa meritlistor bakom sig, låter man dem komma till tals i tidningen eller debattprogrammet. Det passar ju så väl in i mediernas grundläggande format för faktaunderhållning, det vill säga ordduellen, helst med en uppretad och högljudd publik, som är en nödvändig förutsättning för att hålla uppe tittarsiffrorna. Det är inte alls säkert att man kontrollerar vilken legitimitet en viss expert har att uttala sig om just den frågan som är under debatt. Andra faktorer är förstås viktigare när det gäller plocka ut kontrahenterna, även om journalisterna är seriösa, vilket de oftast är. Och vi måste trots allt i någon mån lita på de experter vi får möta i medierna. Vi kan inte utföra forskningen själva. Vi måste lita på forskarna att de har gjort sitt jobb och kontrollerat sina resultat på det mest rigorösa sättet de kan. Men då måste inte minst journalisterna axla ett tungt ansvar, att kunna skilja mellan å ena sidan

goda forskare som följer det vetenskapliga sanningssökandets regler och finner sig i dess välgrundade resultat och å andra sidan forskare med ett särintresse av något slag att främja genom sina uttalanden.

I de fall som jag refererat till i Oreskes och Conways framställning finns för övrigt en intressant uppsättning särintressen, som i mycket speglar de motiv som kan få även ledare för världens största demokratier att handla galeit, eller, som i fallet med global uppvärmning, att inte handla alls. Det är nämligen så, enligt författarna, att flera av de inflytelserika forskarna som ledde tvivelsådden om tobaksrök och ozonhållet hade sin bakgrund i USA:s kärnvapenprogram under kalla kriget och senare i Ronald Reagans *Star Wars*-initiativ på 80-talet. Som sådana var de uttalade antikommunister och såg kommunisthot i varje ingrepp mot en helt oreglerad marknad. Alla som värnade miljön var misstänkta. De kunde vara "vattenmeloner": gröna på utsidan men röda inuti.<sup>76</sup> Eftersom den globala uppvärmningen beror på effekterna av en i stort sett oreglerad användning av fossila bränslen på en fri marknad, måste varje försök att komma till rätta med miljöskadorna innebära någon form av statlig inblandning i den fria marknaden. Vilket i sin tur innebar ytterligare ett steg mot socialism och kommunism. Milton Friedman, ekonomipristagare och ekonomisk ledsagare till både Reagan och Thatcher på 80-talet, uttrycker farhågorna tydligt i sin *Capitalism and Freedom* när han skriver att "ekonomisk frihet är lika viktig som medborgerlig frihet, eftersom om man förlorar den ena friheten är det bara en tidsfråga innan den andra också går förlorad. Därför måste man försvara den fria marknaden med samma kraft och vaksamhet som åsiktsfrihet, religionsfrihet och mötesfrihet."<sup>77</sup> Det var liknande åsikter i USA – och för all del på annat håll också – som hindrade genomförandet av åtgärder i enlighet med Rio-överenskommelsen och Kyoto-protokollet. En global överenskommelse minskar nationers och individers frihet, ansåg den fria marknadens inflytelserika apostlar, både i USA och på annat håll. Åtgärder för att öka hållbarhet minskar ekonomisk tillväxt och fortsatt tillväxt är oundgänglig för människans frihet och välfärd, hette det – och heter.

Men om den stora majoriteten inom akademien ändå visste att de som sådde tvivel var bluffmakare, i storfinansens och marknadsfundamentalismens sold, vad hindrade dem från att uttala sig högre, tydligare, oftare? Under nästföljande princip ger jag en bild av splittringen mellan naturvetenskapen och humanvetenskapen, dess ursprung och konsekvenser. Jag tror nämligen att denna splittring utgör en del av problemet, möjligen mindre i USA än i Sverige och andra europeiska länder, där naturvetare ännu hellre retirerar till mark där de kan känna sig säkra, utan att ge sig ut i det som de uppfattar som politik, med de konsekvenser det kan få för framtida anslag. Humanvetare, å andra sidan, har sällan ett tillräckligt naturvetenskapligt självförtroende för att de överhuvudtaget ska vilja läsa in sig i, än mindre uttala sig om, samhällsproblem med

<sup>76</sup> Oreskes & Conway 2010 s 248.

<sup>77</sup> Friedman 2002 (1962), s 7f.

naturvetenskapliga eller tekniska förtecken. Forskare i allmänhet är också obenäga att uttala sig offentligt om sådant de inte känner sig helt trygga med. De är uppfostrade så. Och populärvetenskap är inget som de förväntas ägna sig åt; den ger inget status eller anslag i en värld där status och anslag betyder allt. Dessutom ger Oreskes och Conway ett flertal exempel på forskare som blivit förföljda, till och med ruinerade, för att de gått till angrepp mot de mäktiga krämare som handlar med tvivel.<sup>78</sup> Sådant är det fullt förståeligt om man vill undvika.

Resonemanget kring varför det har tagit så lång tid för världen att erkänna den globala uppvärmningen väcker också frågor om utbildningsnivåer. Det är inte alldeles enkelt att kunna skilja vetenskapligt belagda förhållanden från lösa tyckanden om man inte på allvar och i praktiken själv sysslat med sådana frågor. Och om man till fullo ska kunna spela sin roll som medborgare i ett demokratiskt samhälle räcker inte den osjälvständiga utbildningsgången som grund- och gymnasieskola kan ge. Den högre utbildningens särmärke är det självständiga, kritiska ifrågasättandet på goda grunder. Den förmågan behöver alla medborgare ha.

### Risksamhället – vår rädsla skapar vår värld

Den globala uppvärmningen är ett stort och överhängande hot mot vårt globala samhälle. Om det kan det inte råda någon tvekan. Samtidigt är det viktigt, för att kunna anlägga ett rimligt och rationellt perspektiv både på det hotet och på andra hot, att förstå hur vi, åtminstone i västvärlden, iscensätter och förstår risker och hot över huvud taget. Hela vårt västerländska samhälle är idag upptaget av att identifiera och försöka avvärja risker. Medierna säljer aldrig så bra som när de har en ny risk att berätta om, gärna en hälsorisk av något slag. Hur liten eller avlägsen risken än är, vill vi veta om den och hur vi bäst skyddar oss och våra familjer mot den, vare sig det gäller cancerframkallande ämnen i maten eller alkoholens, sockrets eller fettets fördärvliga hälsopåverkan. Risker finns också runtom oss i form av våldsverkare, både i lokalsamhället och i det globala samhället, där den internationella terrorismen når sina mål effektivare genom den rädsla den skapar än genom de faktiska vålds- och terrorgärningarna. Och det är förstås just det som terrorism betyder – latinets *terrere* betyder att skrämmas. Vi bygger upp våra samhällen för att varna för och mota riskerna, sådant som *skulle kunna* hända, oavsett hur stor eller liten sannolikheten är. Varje produkt vi köper beledsagas av en varning, för explosioner, kvävning eller nötter. Var och varannan lyktstolpe, åtminstone i UK, har en kamera för att skydda oss från kriminella handlingar; vi accepterar den ständiga övervakningen och intrånget i vår frihet för att vi tycker det är viktigare att beskyddas från risker.

<sup>78</sup> Se till exempel Oreskes & Conway s 1-5 om Ben Santer, en av världens mest framstående miljöforskare, och hans kamp att vinna upprättelse. Även ibid s 164-165.

Vi låter oss kroppsvisiteras inför varje flygresa därför att vi premierar trygghet och en minskad risk.

Det var den tyska sociologen Ulrich Beck som förde fram begreppet ”risk-samhället” under 1980-talet och skrev standardverket i ämnet, *The Risk Society. Towards a New Modernity*. Grunden i hans resonemang är att medan det i det förmoderna samhället, det vill säga fram till ungefär 1600-talet, lurade långt flera risker för hälsan och säkerheten än det gör idag, är vi nu långt mera medvetna om riskerna. Bland de allra viktigaste anledningarna till detta var den växande övertygelsen i det moderna samhället, jämfört med det förmoderna, att vi faktiskt kan påverka risker, utfall och resultat. Vad som händer i livet är inte resultatet av en allsmäktig guds förutbestämda plan för oss, eller av ett möjligen orätmätigt men trots allt utstakat öde. En växande protestantisk tro som satte människan som ansvarig för sin egen lycka, tillsammans med de rationella orsakskedjorna som började upptäckas av den naturvetenskapliga revolutionens vetenskapsmän, gjorde att vi började se risker, helt enkelt därför att vi kunde påverka dem. Vi kunde till och med börja mäta riskerna, tack vare den sannolikhetskalkyl som Fermat och Pascal utvecklade under mitten av 1600-talet.

Nu insåg vi att det var våra beslut som avgjorde vår framtid; det var vi själva som hade ansvaret. Och då kunde vi minska osäkerheten och öka tryggheten genom att dela på riskerna med andra, företrädesvis genom olika typer av försäkringar. Ömsesidiga försäkringar för att lindra risktagandet hade börjat utvecklas tidigare av den snabbt växande globala handeln. Att utrusta skepp för årslånga turer till orienten var ett dyrt och riskfyllt företag. Att dela på risken med andra var så gott som en förutsättning för en så stor investering. Ända sedan dess tycks det allmänna riskmedvetandet ha fortsatt växa, och med det också, förklarligt nog, försäkringsväsendet. Andra faktorer vägde in i den utvecklingen också, i och för sig: i Sverige betydde ett starkare privat ägande genom skiftesreformerna under det tidiga 1800-talet att individen drabbades hårdare av brand och behövde försäkra sig, alltså sprida risken på ett annat sätt än genom gemensamt ägande. Historiker menar att detta var en viktig faktor för den allmänna ekonomiska tillväxten och möjligheten för Sveriges industri att börja växa: eftersom man var ensam ägare till sin fastighet och hade försäkrat den mot risker, främst brandrisken, som också ökat genom inflyttningen till städerna, kunde man belåna den och investera kapitalet i industriell tillverkning – eller så lyder resonemanget i starkt förenklad version.<sup>79</sup> Tillsammans med livförsäkringar, som vädjade till familjefaderns ansvar för att avvärja den ekonomiska katastrofen som hans egen död skulle innebära, gjorde brandförsäkringar att försäkringsväsendet kunde ta riktig fart under 1800-talet, både som ömsesidiga bolag och som vinstdrivna aktiebolag. Försäkringsbolag utgör

<sup>79</sup> För en sammanfattning av forskningsresultat kring detta se Lars-Fredrik Anderssons rapport från projektet Det svenska försäkringsväsendets historia 1850-1939, [http://www.rj.se/Global/Slutredovisningar/2006/Lars\\_Fredrik\\_Andersson\\_sv.pdf](http://www.rj.se/Global/Slutredovisningar/2006/Lars_Fredrik_Andersson_sv.pdf)

sedan dess en viktig bas i finanssystemet och är fortfarande en egen tillväxtsektor där vi numera försäkrar inte bara liv och hem utan även hund och katt, cykel och kylskåp – de sistnämnda för att avvärja den ekonomiska risken en hemförsäkring kan innebära genom dess självrisk.

På sådana sätt, bland flera andra, har vår inställning till risker bidragit till att utforma våra samhällen, inte minst därför att med möjligheten att påverka risker följer ansvar och skuld. Beck hävdar att hela utvecklingen av våra moderna samhällsinstitutioner under 1900- och 2000-talen kan förstås som den konfliktpräglade utvecklingen av ett regelsystem för att svara upp mot osäkerheter och risker.<sup>80</sup> Alltså är det främst för att fatta beslut under reglerade former och fördela ansvar och skuld, förebygga och täcka risker, som vi har utvecklat våra statliga och kommunala beslutsorgan och myndigheter, våra banker och försäkringsbolag. Och under dessa århundraden har vi i ökande grad vänt oss till experter, ofta forskare, för att bättre förstå och förebygga riskerna. Tilltron till de naturvetenskapliga forskarna och deras resultat har varit kompakt och orubbad, och egentligen bara vuxit, trots massförstörelsevapen och miljöförstöring. Det som har hänt i vår tid är, menar Beck, att världen inte längre kan styra de faror och risker som moderniteten, det vill säga industrisamhället, utsätter oss för. Och det beror inte på vårt samhälles brister och misslyckanden utan på dess framgångar.

Våra liv har blivit längre och tryggare i de allra flesta delarna av världen. Förmågan att effektivisera matproduktionen har fört med sig hoten som skapats av övergödning; den industriella tillväxten som varit grunden för vårt välstånd har fört med sig klimatförändringar som troligen kommer att hårdast drabba dem som inte fått så stor del av välbefindandet, bland annat i Östafrika. Jakten på alltmer energi har inte bara bidragit till klimathoten utan även till hoten från kärnkraften. Utan flygplanens välsignelse för globala kommunikationer och transporter, inga 9/11-hot. Utan demokratiseringens och upplysningens Internet, ingen global övervakning och förföljelse ända in i människans mest privata sfärer. Och så vidare – den moderna människans framgångar bär med sig de överhängande hoten.

En risk som är något mera komplicerad att förklara är risken för arbetslöshet och inte minst den massarbetslöshet som numera hotar inte bara under lågkonjunkturer utan som tycks bli en permanent del av högeffektiva industriella samhällen. Det är i det moderna samhället som arbete och flit har blivit de högsta dygderna, uppburna i lika hög grad av religioner, folkrörelser, företagsledare och politiker i alla läger. Och det är förstås hårt arbete och flit som lett till det samhälleliga välbefindande som vi njuter av idag. Därmed har också det moderna samhället skapat vårt beroende av ett ordnat jobb, gärna i form av

<sup>80</sup> ”The political history of the institutions of the developing modern society during the nineteenth and twentieth centuries can be understood as the conflict-ridden evolution of a system of rules for responding to industrial uncertainties and risks, hence those produced by decisions.” Beck 2009, s 7.

en trygg anställning, och gjort det till en omistlig del av vår sociala identitet och status, förutom att det ger pengar inte bara till livets nödtorft utan också möjlighet att delta i konsumtionssamhällets tillfredsställelser. Arbetet i sig ger också naturligtvis en viktig individuell tillfredsställelse för de allra flesta av oss. Men så har det inte alltid varit. I förhistoriska samhällen arbetade man bara så länge man behövde för att få ihop till livets nödtorft. I en del förmoderna samhällen, t.ex. den antika grekiska, som annars under två årtusenden utgjort den främsta förebilden för västerländsk civilisation, har arbete betraktats som förnedrande, något som de lägsta klasserna, de som inte ens räknades som medborgare, var tvungna att syssla med. Det är också det moderna samhället som genom fortsatt, oförtruten mekanisering och rationalisering minskat på behovet av arbetskraft, åtminstone i de delar av samhällsekonomin som syftar till att skapa överskott för ägarna. I synnerhet har behovet av de mindre kvalificerade och mera fysiska arbeten minskat. I andra delar av samhällsekonomin, byråkratin till exempel, verkar ofta målet att rationalisera skapa mer arbete, något jag försöker förstå under en annan princip.<sup>81</sup> I vården, omsorgen, skolan däremot är behovet av mänsklig arbetskraft oändligt, begränsat bara av vår vilja att satsa offentliga medel.

Man skulle kunna tänka sig att vi kunde dra ner på arbetstiden och skipa tävlingen om vem som hinner och orkar jobba mest. I stället jobba mindre, till förmån för familj och fritidsintressen och betrakta det fria livet, utan mer tvingande lönearbete än nödvändigt, åter som norm. Och det finns naturligtvis någon politisk inriktning och en och annan kolumnist som pläderar för en sådan utveckling, medan tidsandan och de flesta politiker tycks gå i motsatt riktning. Den tidigare strävan att minska arbetsveckan och öka semestertiden, som åtföljt välfärdssamhällets utveckling alltsedan det tidiga 1900-talets samhällsreformer, verkar de senaste decennierna både avstannat och gått över i sin motsats. Både i Sverige och, till exempel i Frankrike, där 35-timmarsveckan infördes 2000. I praktiken arbetar vi i västvärlden allt längre varje vecka och allt längre i våra liv. Det moderna, västerländska samhället har alltså genom sin framgång i att genom hårt arbete förbättra våra liv och samhällen skapat arbetslöshet, både som hot och destruktiv verklighet, säger Ulrich Beck.<sup>82</sup> Han pekar därmed på en typ av paradox som verkar vara typisk för samhällsutvecklingen, en motsägelsefull verklighet som inte är alldeles enkel att förstå. "Motsatsernas galna pardans" kallar den slovenska filosofen och kulturkritikern Slavoj Žižek det för, i en träffande fras. Den galna pardansen illustrerar han just med "den märkliga samexistensen av intensivt lönearbete med hotet om arbetslöshet; ju mer intensivt de anställda arbetar, ju mera allmänt blir hotet om arbetslöshet."<sup>83</sup>

<sup>81</sup> Se Princip 14 nedan.

<sup>82</sup> Se Beck 2009, s 214 ff.

<sup>83</sup> "The mad dance of opposites /.../ the weird coexistence of intense employment with the threat of unemployment: the more intensely those who are employed work, the more generalized is the threat of unemployment." Žižek 2014, s 21

Och att verkligheten är motsägelsefull och svårförståelig skapar också en risk för förenkling som vilseleder varje försök att påverka den fortsatta utvecklingen.

Sedan är det frågan om vilka förenklingar man väljer att presentera för världen, hur man formulerar frågorna och hoten, helt enkelt hur man iscensätter risk. Här har förstås de företrädesvis fortfarande nationella medierna en avgörande roll. Om man väljer att lyfta fram omtvistade resultat om global uppvärmning och skildra en "debatt" mellan experter kommer man knappast att påverka en opinion för omfattande uppostringar, uppostringar som måste ske idag för att komma undan oklara effekter i framtiden. Om man däremot visar ett samhälle vars hopp är satt till fortsatt tillväxt, att global uppvärmning kommer att orsaka marknadskollaps och en ekonomisk depression värre än världen någonsin har skådat, blir det betydligt lättare för politiker att plötsligt upptäcka en ny iver för att rädda planeten och dess artrikedom.<sup>84</sup> Hur risker iscensätts när det gäller global terrorism har förstås redan haft betydande konsekvenser, till exempel genom kriget i Irak.

Hoten är alltså inte längre bara individuella, lokala eller ens nationella. De är i allt högre grad globala. Klimathoten, terrorismen, finanskriserna som bär med sig ekonomisk depression och massarbetslöshet – ingen av dem går att styra eller avvärja inom rikets gränser. Det finns tre utmärkande drag hos de globala riskerna, säger Beck: de är, för att efter moget övervägande använda tre ord som mitt Word-program ilsket underkänner med rött, *delokaliserade*, *oberäkningsbara*, och *okompenserbara*. De är *delokaliserade* därför att de sprids över nationsgränser och kontinenter, som klimathoten; därför att den tidsperiod som de påverkar världen är obegränsad, som klimathoten men också, till exempel, kärnavfallet; och för det tredje därför att både deras upphov och deras effekter består av så långa och komplexa händelsekedjor att de inte går att beskriva med sådan exakthet att de kan påverkas. De är *oberäkningsbara* av delvis samma anledning, men också därför att de helt enkelt inte ännu har hänt. Man kan därför inte heller beräkna effekterna. De är *okompenserbara* därför att de inte går att ersätta med pengar eller något annat. Ett hus som brinner ner kan man ersätta med pengar för att bygga upp ett nytt. En planet som får förändrade livsvillkor genom klimatförändringar går inte att kompensera för, vare sig med pengar eller på något annat sätt.<sup>85</sup>

Men om riskerna och hoten är globala, hur kommer det sig? Vad är egentligen globaliseringen som alla samhällsanalytiker ständigt hänvisar till? Är det

<sup>84</sup> Jag tänker på *The Stern Review on the Economic Impact of Climate Change* från 2006 som hade en betydande effekt på hur brittiska medier och inte minst brittiska politiker såg på arbetet med att minska koloxidutsläppen.

<sup>85</sup> Becks resonemang är både rikare och betydligt mera komplext än jag kan redovisa för här. Det återfinns i kapitlet "The Cosmopolitan Moment of World Risk Society or: Enforced Enlightenment" (Beck 2009, s 47-66), där det i begreppet 'påtvingad upplysning' (*enforced enlightenment*) finns en optimistisk tanke om att världens stater till slut blir helt enkelt tvingade att samarbeta för att överleva.



en ny värld, som under kort tid skapats av snabba kommunikationer, eller är den förklaringen ännu en i en lång rad av de tydliga svartvita kontraster som vi så ofta konstruerar för att förstå världen – förr var den så, nu är den så – men som i sin förmodade enkelhet och tydlighet ofelbart leder oss vilse?

## Globaliseringen

Globaliseringen och den utveckling den för med sig har varit i centrum för politikerna, företagens, finansexperters och även akademikers intresse i över två decennier nu. En tidig definition stod den brittiska sociologen Anthony Giddens för: "Globaliseringen kan således definieras som en ökning av världsövergripande samhälleliga relationer som länkar ihop avlägsna orter på ett sådant sätt att lokala skeenden formas av händelser som äger rum långt borta, och tvärtom."<sup>86</sup> Hos tongivande sociologer som Giddens och inte minst Manuel Castells har fenomenet först och främst kommit att avse snabba flöden av kapital och investeringar över vad som för finansvärldens beslutsfattare och operatörer är en värld helt utan gränser; dessa flöden styr produktion och handel. Globaliseringen sätts också i samband med migration, migration som delvis hänger ihop med dessa produktionsflöden men också, och inte minst, med långväga flyktingströmmar. Dessa skapas av en svärgenomtränglig orsakskedja, med rötter inte bara i klimatmässiga och geopolitiska händelser utan också i relationer mellan etniska och sociala grupperingar. Ett tredje område som brukar diskuteras är den globala överföringen av och tillgången till kunskap. För min egen del tror jag inte man kan därutöver överbetona betydelsen av en global och momentan mediebevakning och distribution. Vad betyder det att hela världen, i princip om inte i praktiken, har tillgång till samma nyhetsförmedling samtidigt? Både Fox News och Al Jazeera. Vad betyder det att det är samma tecknade barnprogram som når allt större barngrupper i allt fler länder? Och vad kommer det att spela för roll att två krigsspel på nätet, *Dota 2* och *Counter-Strike*, den dagen som jag skriver detta, har omkring en miljon samtida spelare – alltså, som spelar aktivt just i detta ögonblick – fördelade över hela jordklotet, en stor majoritet av dem unga män?<sup>87</sup> Vad betyder det att alla de stora städerna i världen har i stort sett samma butiker och märken på sina dyrare shoppingstråk och vad betyder det att McDonalds har 33 000 snabbmatställen i 121 länder?<sup>88</sup> som Wikipedia uppger dagligen betjänar 68 miljoner kunder?<sup>89</sup> Och vad betyder det, för övrigt, att Wikipedia så totalt dominerar insamlingen

<sup>86</sup> "Globalization can thus be defined as the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa" Giddens 1991, s 64.

<sup>87</sup> [http://store.steampowered.com/stats/?snr=1\\_steam\\_4\\_\\_110](http://store.steampowered.com/stats/?snr=1_steam_4__110) 2014-05-15

<sup>88</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_countries\\_with\\_McDonald's\\_restaurants](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_with_McDonald's_restaurants) 2014-05-15

<sup>89</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/McDonald's> 2014-05-15



och distributionen av information till hela världen på 238 språk med en halv miljard unika besökare under en månad?<sup>90</sup>

Hos Giddens och Castells finns en betydande pessimism när det gäller effekterna av globaliseringen på en ökande ojämlikhet och instabilitet i världen. Andra<sup>91</sup> har velat se den moderna globaliseringen bara som den senaste fasen i en lång utveckling av världsomspännande handel och kapitalinvesteringar som egentligen pågått sedan upptäcktsresandenas tid. De hävdar att det var på 1880-talet som den verkliga revolutionen i kommunikationerna inträffade, nämligen med telegrafan. Men även om olika former av globalisering har uppträtt sedan antiken och inte minst under de västereuropeiska koloniernas storhetstid, är det framförallt de digitala kommunikationerna och dataöverföringen som öppnat för den världsomspännande ekonomin som griper in och styr livsvillkoren för varenda människa på jordklotet – något mindre möjligen i Nordkorea.

Om man tar den globala migrationen som ett exempel, kan den illustrera komplexiteten i orsakskedjor bakom avgörande händelser i en globaliserad värld. Nu är i och för sig global migration knappast något nytt fenomen; folkgrupper har vandrat över världen sedan urminnes tider och under senare århundraden behöver man bara peka på invandringen till Nordamerika. Men i en globaliserad värld sker förflyttningar snabbt och i stor skala. Mer än två miljoner har hittills flytt från sitt hemland Syrien, de flesta till grannländerna, men flera tiotusentals till länder längre bort, däribland Sverige. Flyktingströmmar, inte bara från Syrien förstås, utan också från andra konfliktdrabbade områden som Eritrea och Somalia, påverkar hittills relativt homogena svenska samhällen på ett mycket märkbart sätt och skapar nya möjligheter och problem i kommuner som tar emot hundratals flyktingar årligen, som Eskilstuna, Flen eller Avesta. Men den i särklass största ursprungsland för flyktingar som söker asyl i Sverige är, just nu när jag skriver, Syrien. Omkring 20 000 syrier verkar det komma till Sverige under 2014. Sedan hösten 2013 ger Sverige i princip permanenta uppehållstillstånd till alla asylsökanden från Syrien. En utväg i nödläge, även om det är möjligt bara för en liten andel av den stora flyktingströmmen att företa en sådan resa. Men just för att flyktingströmmen från Syrien är så aktuell i Sverige kan det finnas skäl att kort illustrera de globala orsakssammanhangen med hjälp av den. Här lånar jag ett resonemang från en föreläsning av samma Jeffrey Sachs, som jag hänvisat till tidigare.<sup>92</sup>

Sachs visar nämligen hur bakgrunden till att tusentals människor flyr från sitt hemland i Syrien finns i fyra var för sig komplexa subsystem och de ännu mera komplexa kopplingarna mellan dem. När det gäller det *geofysiska* subsystemet var det framförallt torkan som spelade in. Syrien, liksom flera grannländer, led

<sup>90</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> 2014-05-15, siffran avser februari 2014.

<sup>91</sup> Se t ex Hirst and Thompson *Globalisation in Question* (1996).

<sup>92</sup> Föreläsningen vid Columbia University, New York, heter The Path to Sustainable Development (25 Feb 2014) och återfinns på <http://www.earthinstitute.columbia.edu/videos/watch/509> 2014-05-13.

av extrem torka under hela det nya millenniets första decennium. Torkan och den demografiska stress som följer av brist på mat och vatten gjorde att redan befintliga *sociala* spänningar ökade mellan ett tiotal olika etniska och religiösa grupperingar i landet, spänningar som i nödtider snabbt blossade upp till dödlig konflikt. En redan hög nivå av social splittring och ojämlikhet med hög arbetslöshet och utanförskap förvärrades. Det *geopolitiska* spelet om makten i mellanöstern gjorde att utländska krafter grep in, främst en gruppering som leds av USA och stöds av Turkiet och Saudiarabien å ena sidan, med Ryssland och Iran i andra hörnan. Alla skickade de vapen, däribland sådana som tillverkats inte alls så långt ifrån flyktningarnas nya hemorter i Sverige. Bakom tillverkningen av vapen, bakom arbetslösheten och oförmågan att mota en långvarig torrperiod med dyra och tekniskt avancerade medel ligger ett globalt *finansiellt och tekniskt* subsystem som underkänt Syrien som lämpligt investeringsobjekt. Inom subsystemet kan också rymmas den höga inflationen och arbetslösheten, båda påverkade av globala kapital- och produktionsflöden. Det är dessa fyra subsystem som Sachs menar måste analyseras och förstås, både var och en för sig, men framförallt alla de komplexa och svårbegripliga kopplingarna mellan dem.

Inget av subsystemen är förstås nytt, även om de har alla förändrats under de senaste decenniernas globaliseringsvåg. Extremt komplexa, världsomspännande orsakskedjor låg också bakom 1900-talets två världskrig, inte minst det första. Vad som ändå är utmärkande för vår tid är snabbheten och omfattningen av information och kommunikationer. De elektroniska medierna är snabba och heltäckande, de för oss in i händelsernas centrum, till exempel till kriget i Irak, och ger oss illusionen av att vi själva får se och uppleva verkligheten, om än på tryggt avstånd. Men naturligtvis får vi alltid en förmedlad bild, en bild med en tanke bakom. Någon vill att vi ska se kriget på ett visst sätt. För dem som har makten över de elektroniska medierna är möjligheterna att styra iscensättningen av världshändelser stora, snabba och momentant världsomfattande. Under en tid har det sett ut som om självpubliceringens möjligheter via nya sociala medier skulle kunna ge alternativa vägar att bygga upp och tolka en verklighet på andra, kanske mera demokratiska grunder. Om de internetbaserade informations- och opinionskanalerna där var och en är sin egen journalist och producent i längden kommer att påverka genomslagskraften hos de etablerade medierna återstår att se; klart är att den som äger medierna kan i hög grad styra världen.

Sachs noterar också hur illa akademien med dess åtskilda discipliner är rustad för att möta den extrema utmaningen att uppnå en förståelse inom dessa subsystem, än mindre emellan dem. Till detta återkommer jag under nästa princip. Men där Sachs försöker få oss att se komplexiteten i händelsekedjorna i vår globaliserade värld just nu, utgår Zygmunt Bauman, inflytelserik polsk samhällsanalytiker verksam i England sedan fyrtio år, istället ifrån ett historiskt perspektiv. Det är med en bred och djupt skeptisk pensel han drar paralleller mellan vår

tids globalisering och den tidiga kapitalismen i Västeuropa.<sup>93</sup> Han påminner om hur nationalstater under ett par århundraden mödosamt fick kämpa för att motverka de fördärvliga sociala effekterna av en otyglad *laissez-faire*-kapitalism. Under den tidiga kapitalismen hade hushållet och företaget skiljts åt och därmed hade också det sociala skyddsnät som familjen och lokalsamhället (visserligen bristfälligt) utgjorde, satts ur spel. Välfärdsstatens framväxt efter andra världskriget var samhällets tämligen framgångsrika svar på hur människors sociala patos kunde institutionaliseras och förse de allra flesta med rimliga levnadsvillkor under en framgångsrik kapitalistisk tillväxt. Staten hade makten över ekonomin i sitt land och kunde lagstifta och omfördela välståndet för att samhället skulle kunna fortsätta fungera på ett acceptabelt sätt. Vad vi ser nu är en andra våg, skriver Bauman, där nationalstater får hushållens tidigare roll: "Det står inte längre i någon stats makt, hur resursstark, tungt beväpnad och kompromisslös den än är, att på egen hand försvara sina valda värden på hemmaplan". Och även om de fattiga länderna i världen blivit rikare de senaste åren – något som Bauman för övrigt inte uppmärksammar i sin argumentering – är fördelningen av jordens resurser fortfarande ohållbar. Och framförallt inom de allra flesta länder i världen, inte minst Sverige, har skillnaderna i hur inkomsterna fördelas, stadigt och markant ökat sedan början på 1980-talet. Den globala *laissez-faire*-ekonomin får svåra konsekvenser för grupper av människor som stadigt står utanför samhället, utan arbete eller framtidshopp. Samtidigt har stora delar av världen under samma period lyft sig ur fattigdom och svält, demokratiseringen har ökat och framförallt har människans upplevelse av att ha makt över sin egen situation ökat rejält i världen som helhet.<sup>94</sup>

Bauman är utan tvekan en av de starkaste kritikerna när det gäller globaliseringen. Han, liksom andra vänsteranalytiker, ser fenomenet som det grundläggande och definierande problemkomplexet för vårt århundrade. Frances Fukayamas vitt omtalade analys från början av 90-talet, *The End of History*, hade istället en fullständigt motsatt uppfattning och hälsade globaliseringstrenden som "slutpunkten för mänsklighetens ideologiska utveckling och den utbredningen av den västerländska liberala demokratin som mänsklighetens slutgiltiga styrelseskick".<sup>95</sup> Liknande tankar finns kvar hos den amerikanska ekonomen Daron Acemoglu och hans statsvetarkollega James Robinson som i en

<sup>93</sup> Här refererar jag Baumans ståndpunkter som de uttrycks i hans *Collateral Damage. Social ojämlikhet i en global tidsålder* (2012), framförallt avsnittet "Från agora till marknad" samt inledningen "Oavsiktliga offer för social ojämlikhet" där han visar att medeltal och medianinkomster inte kan räknas som tecken på ett gott samhälle; inget samhälle är starkare än dess svagaste länk: "den ökande omfattningen av mänskligt lidande som tilldelas statusen *'collateral'*" (marginellt, externt, överflödigt, utanför den legitima politiska agendan) är ett explosivt fält som uppvisar alla tecken på att kunna bli det mest katastrofala av alla de problem mänskligheten kan tvingas möta, hantera och lösa under det innevarande århundradet." (Bauman 2012, s 15)

<sup>94</sup> Se Inglehart m fl 2008 och resonemanget kring *World Values Survey* under princip 4 ovan.

<sup>95</sup> "the end point of mankind's ideological evolution and the universalization of Western liberal democracy as the final form of human government" (Fukayama 1992.)

monumental historisk genomgång försöker visa hur det kommer sig att vissa stater lyckas ge sina medborgare ett bra liv, och vissa inte. *Why Nations Fail. The Origins of Power, Prosperity and Poverty* heter deras bok från 2012. Grundtesen där är att de stater som har kunnat skapa inkluderande (*inclusive*) politiska och ekonomiska institutioner lyckas väl, medan stater med självberikande eller utslugande (*extractive*) institutioner, ofta diktaturer, kan möjligen lyckas skapa god tillväxt under en period men i längden är dömda till fattigdom och elände. Nu finns det en kanske något naiv och oproblematiserad övertygelse i boken om att USA och Sydkorea är i stort sett lyckade samhällen och att grunden för framgången finns i en fri företagsamhet, som har en förutsättning i den privata äganderätten, som i sin tur gör att människor och företag vågar investera i ny teknologi. Därför är det kanske inte så förvånande att den storsäljande boken hyllats som en av årets bästa av både *Financial Times*, Goldman Sachs och *Christian Science Monitor*. Man skulle kunna invända att de inkluderande institutionerna inte är inkluderande mer än för en minoritet och att både USA och Sydkorea är extremt ojämlika samhällen där stora delar av ländernas befolkning faktiskt är fattiga och i någon form av utanförskap. Man kan också invända att deras teori bygger på en grov förenkling av den typen som Stephen Gould, vars arbete jag tar upp under nästa princip, kallar ”dikotomins dynasti” eller ”vår beklagliga vana att beskriva komplexa sammanhang i termer av oförenliga motsatspar”.<sup>96</sup> Acemoglu och Robinson är dock väl medvetna om förenklingsrisken och försvarar sig med att en enkel teori hjälper till att fokusera på huvudlinjer i utvecklingen, som vi behöver upptäcka för att förstå helheten med alla dess avvikelser. Resultatet av ett lands utveckling kommer aldrig att kunna vara förutsägbart därför att så mycket beror på små, till synes obetydliga skillnader och på slumpen.<sup>97</sup> Icke desto mindre är tesen klart belysande och de många fall de beskriver har en omfattande geografisk och historisk bredd. Det är verkligen ett globalt perspektiv de anlägger, och som sådant ovanligt bland akademiker som oftast föredrar att hålla sig till sitt expertområde och sin egen del av världen. Under hela deras framställning vilar en tanke om globala framsteg mot sant demokratiska stater, oreglerade marknader och oinskränkta privata äganderätter. Även om det inte är slutet på historien som de ser, så är det trots allt en milsvid skillnad mot den globaliserade värld som Bauman och även Beck beskriver.

### Världsmedborgaren, hoppet och utopin

”Tag dig i akt för de kosmopoliter som i sina böcker söker avlägsna plikter men försummar plikterna som ligger närmast”<sup>98</sup> skrev Jean-Jacques Rous-

<sup>96</sup> Gould 2002, s 112.

<sup>97</sup> ”Small differences and contingency are not just part of our theory; they are part of the shape of history”. Acemoglu & Robinson 2012, s 435.

<sup>98</sup> ”Distrust those cosmopolitans who search out remote duties in their books and neglect those that lie nearest.” från Rousseau 2004 (1762), s 7. ”Défiez-vous de ces cosmopolites qui vont

seau i början på upplysningspedagogikens grundtext numero 1 – *Emile*, från 1762. Och det är nog klokt att ständigt minnas Rousseaus varning när man börjar fundera kring vad högskolans uppgift skulle kunna vara, inte bara i att kartlägga och förstå globaliseringen utan också i att undersöka handlingsvägar för att skapa en bättre värld. Det finns en risk för att idealisten drömmar sig bort till en onåbar utopi och nonchalerar de små stegen som kan tas på hemmaplan. Men det finns också en risk att problemen på hemmaplan är de som upptar hela medvetandet, som utgör gränsen för vad vi orkar tänka på och ta itu med. Först och främst värnar man om den egna och familjens försörjning, hälsa och välbefinnande; därutöver kan man också i bästa fall ta sig an de system som direkt påverkar de näraliggande livsförhållandena, genom ett engagemang i lokalsamhället och i politiken på kommun- eller riksnivå. Och allt detta är självklart nödvändigt och riktigt. Men i högskolans utbildningar verkar det stanna där, vid förberedelsen för den egna försörjningen och för det egna nationalsamhällets väl. Det finns självklart många goda undantag, med utbildningar som fördjupar globala perspektiv; huvudriktningen inom högskolan, så som jag set den idag, är dock snarare ännu starkare fokus på det ekonomiska resultatet av utbildningen, på kort och lång sikt. Vad skulle det innebära om vi utöver dessa näraliggande perspektiv också på allvar lägger till ett globalt perspektiv på allt vi arbetar med, till exempel genom att ha världsmedborgarskap som ideal?

Jag använder begreppet medborgare ganska flitigt genom hela mitt resonemang, därför att det så väl fångar in det ansvar som vi måste påta oss som samhällsmedlemmar och de rättigheter vi måste försvara och använda för att bidra till vårt samhälles utveckling. Jag har också hävdats att rättigheter inte är nog, de måste förverkligas som handlingsförmågor, och sagt att utbildningen, inte minst den högre utbildningen, har en viktig roll att spela i att stödja utvecklingen av sådana förmågor hos människor. Men vad är då en *världsmedborgare*? Det finns ju ingen världsstat att vara medborgare i. Det finns inga världspartier att rösta på och bara ett fåtal fungerande globala institutioner. FN med alla sina underavdelningar spelar en viktig roll i att anlägga globala perspektiv men är sällan effektiv när det gäller akuta konflikter eller långsiktiga hållbarhetsperspektiv; medlemsstaterna, framförallt de stora med USA i spetsen, är inte beredda att betala vad det kostar, vare sig i form av ekonomiska bidrag eller genom att offra något av sin nationella suveränitet. Den internationella domstolen i Haag, som också utgör en del av FN, fungerar, men USA och de andra största medlemsstaterna accepterar domsluten bara när det passar. Världsbanken, också en FN-institution, lägger 10 miljarder dollar per år på åtgärder för att utveckla de minst utvecklade ekonomierna, men har ofta anklagats för att dela ut pengarna på sådana sätt och med sådana villkor som främst gagnar USA:s ekonomiska och inte minst ideologiska intressen.

---

chercher loin dans leurs livres des devoirs qu'ils dédaignent de remplir autour d'eux". [http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau\\_jj/emile/emile.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile.html) s11 2014-05-15

Att det inte finns någon världsstat ska vi nog vara glada för – ordet frammnar dystopier som 1984 eller *Matrix* snarare än utopier. Redan Immanuel Kant insåg att en världsregering skulle leda till antingen världsdictatur eller ständiga inbördes strider.<sup>99</sup> Men utan fungerande globala institutioner är det svårt att tänka sig hur man någonsin ska komma till rätta med de stora globala utmaningarna om klimat, konflikt och hållbarhet. Och för att utveckla sådana institutioner krävs att tillräckligt många besinnar sin del i ansvaret för helheten. När man gör det behöver man inte alls avsvära sig sitt nationella medborgarskap och sin nationella identitet utan man kan, när det kniper, inse att uppoffring av någon del av den nationella bestämmanderätten är nödvändig för att nationen ska kunna bestå och utvecklas även i framtiden.

Nej, det är inte en världsstat som världsmedborgaren strävar efter utan snarare en värld reglerad av frivilliga överenskommelser mellan suveräna stater – eller kanske ännu hellre mellan suveräna folk. John Rawls, som jag tidigare hänvisat till i mina försök att förstå vad rättvisa är, söker efter en moralfilosofisk grund för världsmedborgarskapet när han skriver att rättvisa och förnuft bör kunna råda mellan folken i olika länder, på samma sätt som mellan individer i en fredlig stat. Det är möjligt att det är en utopi, skriver han, men det är en realistisk utopi. För att uppnå denna realistiska utopi behövs en folkens rätt, *a law of peoples*.<sup>100</sup> Jag kan inte referera hela hans resonemang här men några nyckelbegrepp är anständighet (*decency*), ömsesidighet (*reciprocity*) och politisk rättvisa (*political justice*). Om ett anständigt folk i sina avtal och överenskommelser med andra anständiga folk är övertygat om att villkoren är de mest rimliga och att den andra parten, i egenskap av fria och likvärdiga medborgare, också rimligen tycker det, utan att politisk eller social ställning och maktrelationer får spela in, finns den nödvändiga ömsesidigheten. Nära besläktat med denna ömsesidighet finns också tanken om okunnighetens slöja, *the veil of ignorance*, det vill säga att man ska fördela världens goda på ett sådant sätt som erkänner att man inte vet vilken del man själv ska få. Rika stater kan vara morgondagens fattiga. De avtal och institutioner som upprättas mellan folken i en sådan anda kommer också att vara bestående därför att varje generation som själva vuxit upp med dem kommer att se till att de finns kvar. Fred mellan

<sup>99</sup> John Rawls citerar Kant och stämmer in i hans bild: "Here I follow Kant's lead in *Perpetual Peace* (1795) in thinking that a world government – by which I mean a unified political regime with the legal powers normally exercised by central governments – would either be a global despotism or else would rule over a fragile empire torn by frequent civil strife as various regions and peoples try to gain their political freedom and autonomy." (Rawls 1999, s 36)

<sup>100</sup> "Folkrätt" är den svenska beteckningen på det som på engelska kallas internationell allmänrätt, *public international law*. Som vuxen när jag först lärde mig svenska var jag länge smått förvirrad av termen; man kunde tro att folkrätt hängde ihop med folkvett eller folkhem eller något av de många andra sammansättningar med "folk" som är så betecknande för det svenska samhället och den svenska identiteten. Så är det förstås inte: folkrätt som beteckning för internationell rätt, lagen som gäller mellan folken, är en bokstavlig översättning av latinets *ius gentium*, där *gentium*, "folkens", stod för alla de utländska folken som inte var romerska medborgare, bland vilka *ius civile*, civilrätten, istället gällde.

folken råder därför att anledningarna till krig (utom som självförsvar) inte längre finns i en välfungerande demokrati, där medborgarnas behov i grunden är tillfredsställda. Enväldiga härskare behövde erövra mark och rikedomar, diktera trosbekännelser och skaffa sig mera makt och ära; i en anständig och rättvis demokrati finns inget sådant behov. I ett världssamfund där folkens rätt råder över förnuftiga institutioner finns inte heller massmigrationer därför att orsakerna till dem – förtryck, förföljelse, inbördeskrig, svält – är borta, tack vare den anständiga styrformen inom nationen. Rawls ser också det betryggade ägandet som en garant för att folken, företrädare av sina regeringar, ska vilja vårda och skydda sina tillgångar, sitt land, för evig tid.

Låter det som en utopi? Visst, det är det också och det säger ju Rawls, men det är en utopi som är realistisk, som är nåbar. Det är också en utopi som vi under det senaste århundradet kommit en bit på väg att förverkliga, genom att antalet demokratier som präglas av förnuft, ömsesidighet och rättvisa vuxit i världen och våldet radikalt minskat<sup>101</sup> – även om det ännu finns en lång väg kvar att gå.

Det är inte ofta som vi, åtminstone i väst, talar om utopier nuförtiden. Den kommunistiska utopin gick helt över styr och slutade i fruktansvärt våld, krig och massutrotning, liksom de fascistiska utopierna. Den nyliberala utopin med minsta möjliga statsinblandning och en helt fri marknad skördar också sina offer, om än på helt andra sätt. Jag tänker mig alltså världsmedborgarskap som ideal, som en realistisk utopi, som inte kräver att vi omkullstörtar befintliga institutioner utan att vi fullföljer de förnuftiga och anständiga regler som trots allt präglar demokratiska samhällen för att gälla mellan olika folk – och därmed förstås mellan stater – och att vi fortsätter bygga och utveckla globala institutioner med ömsesidighet som princip.

”I vår tid är världsmedborgaren en människa som tar upp nutidens stora och brännande globala problem för att bidra till lösningar som är till gagn för hela mänskligheten”, skriver den danske filosofen och pedagogen Peter Kemp i sin plädering för ”världsmedborgaren som ideal för bildning och utbildning”.<sup>102</sup> Han är inte nådig mot den danska självnöjdheten och självtillräckligheten och dess uttryck i vad han ser som en terapeutisk, inåtvänd skola, ”där allt betydelsefullt ska hämtas från ens inre. Läraren ska inte stå för något, inte vara en förebild. Lärarens kännedom om och erfarenhet av världen ska nämligen inte pådyvlas eleven – det vore ’indoktrinering.’”<sup>103</sup> Det är inte utan att den svenska högskolan också skulle kunna ta åt sig av hans kritik.

<sup>101</sup> Harvardpsykologen Steven Pinker har i sin bok, *The Better Angels of Our Nature. A History of Violence and Humanity* (2011) följt den ryckvisa men ändå radikala och konsekventa minskningen av våldet mellan människor genom världshistorien. Bland de skäl han anför återfinns både uppkomsten av nationalstater med ensamrätt på legitimt våld och en växande kosmopolitism, som genom moderna kommunikationer får människor att bättre förstå och sympatisera med folk som är annorlunda än de själva.

<sup>102</sup> Kemp 2005, s 17.

<sup>103</sup> Ibid, s 34.



I den ekologiska medvetenhetens barndom, på 1970-talet, lanserade den tysk-amerikanska filosofen Hans Jonas ett begrepp som jag tycker är både belysande och användbart – ”avståndsetik”. Redan 1979 gav Jonas ut *Answarets princip. Utkast till en etik för den teknologiska civilisationen* (till svenska 1994). Den grundläggande moraliska principen är den att man måste ”handla så att verkningarna av din handling är förenliga med bevarandet av äkta mänskligt liv på jorden” eller, uttryckt som en enkel uppmaning: ”Äventyra inte villkoren för mänsklighetens infinita fortbestånd på jorden”.<sup>104</sup> Denna ”plikten till en framtid”, som Hans Jonas kallar det, upphöjer han till imperativ, en grundsats som bara måste gälla i alla lägen, av samma slag som Kants kategoriska imperativ: ”Handla så att du kan också vilja att din maxim blir allmän lag”. Kants imperativ är en ”nästa-etik” till skillnad från Jonas avståndsetik, men båda måste gälla samtidigt och komplettera varandra. Grundregeln måste således gälla för andra tider och andra platser än här och nu – men också här och nu. När människan upptäcker att hon skadat naturen, inser hon för första gången i sin långa historia att naturen är sårbar, att hon har makt över den och att hon därför måste ansvara för den. ”Alla tidigare föremål för mänskligt handlande framstår som dvärglika gentemot detta”, skriver Jonas, och fortsätter: ”Närhetens och samtidighetens inhägnad är borta, bortspolad av den rumsliga utbredningen hos och tidslängden i de kausala följderna som den tekniska praxisen... sätter igång.”<sup>105</sup> Därtill går inte förändringarna att backa, de är irreversibla. De är därför också kumulativa; i mellanmänskliga relationer kan vi alltid be om förlåtelse, sona våra brott och börja om från början – så inte i människans mellanhavanden med naturen. Det är inte så lite omskakande när det uttrycks så. Ett ansvar för hela mänskligheten i evig tid – det är vad avståndsetiken innebär i förlängningen. Jag kan inte se att det finns väg någon väg runt de två imperativen i förening: handla så att din handling kan upphöjas till allmän lag och så att du skyddar mänsklighetens fortbestånd.

Ett hopplöst läge har vi försatt oss i, kan man tycka. Och därför tror jag att vi behöver realistiska utopier också för att ingjuta hopp. Men akademiker och lärare har i allmänhet – och nu är jag verkligen ute och generaliserar, om än utifrån över trettio års umgänge med dem – snarare en viss dragning till cynism och fatalism. Man vill framstå som illusionsfri, aldrig naiv. Det är som om man genom att tro på det värsta skulle kunna avvärja det; genom att säga att ingenting ändå går att påverka, undkommer man sitt eget ansvar att agera. Hopp som begrepp har varit mera förbehållet kyrkan och de kristna dygderna i Paulus tappning: tro, hopp och kärlek. Men en av 1900-talets giganter i den brittiska kulturkritiken, en vars ledsagare snarare varit Karl Marx än Jesus Kristus, nämligen Raymond Williams, har uttryckt vårt behov av hopp så här: ”Det är bara genom en vidhålla en gemensam tro att praktiska alternativ finns, som balansen mellan krafter och möjligheter börjar förändras. När vi en gång börjat ifrågasätta det oundvikliga, börjar vi samla ihop våra resurser för en hoppets resa. Och även om det inte finns

<sup>104</sup> Jonas 1991 (1979), s 38f.

<sup>105</sup> Ibid, s 32.



några lätta svar, finns det trots allt svåra svar, som både är tillgängliga och upp-  
täckbara. Det är dessa som vi kan lära oss skapa och dela med oss av.”<sup>106</sup>

Hopp har också en viktig roll att spela inom den pragmatiska filosofin, vars företrädare, John Dewey och Richard Rorty, jag haft anledning att vända mig till flera gånger under de olika resonemangen i den här boken. Vad de säger är att vi kan förkasta alla försök att hitta en filosofisk grund för sann kunskap – till exempel Descartes försök att en gång för alla lösa frågan om skillnaden mellan sken och verklighet – och att vi i stället ska ägna oss åt att förstå vilken kunskap som är användbar för en bättre framtid. På så sätt ersätter vi visshet med hopp.<sup>107</sup> Det är möjligt att vetenskapens sökande efter absolut sanning och visshet låtit det bästa bli det godas fiende. Det är möjligt att med hänvisning till en svåruppnåbar sanning vetenskapen låtit bli att fokusera hoppet som finns i rimliga, godtagbara och fungerande lösningar.

Realistiska utopier ger oss alltså hopp. Egentligen kan man kanske säga att en utopi är en samhällelig motsvarighet till individens hopp. Och som sådan är den ju den enda realistiska eftersom utopin tar på fullt allvar de möjligheter som finns för en framtid som vi inte kan känna till. Cynikern och fatalisten är inte lika realistiska eftersom de avfärdar eller bortser från dessa möjligheter; de finner sig i det som är eller det som händer, genom slumpens eller andra krafters försorg. Hoppet är en förutsättning för att kunna påverka sin egen framtid, den realistiska utopin en förutsättning för att kunna påverka mänsklighetens och jordens framtid.

Men om vi ska kunna hoppas på sådana realistiska framtider, behöver den högre utbildningen spela en annan och betydligt aktivare roll än den gör idag. Akademiker måste i högre grad än idag rikta in sina ansträngningar på att finna de bästa underlagen för att kunna identifiera och iscensätta lösningar på världens stora problem: rövartåget mot naturen, en växande ojämlikhet mellan människor och en fortsatt extrem fattigdom. Akademiker behöver stå för det de vet och fördöma dem som använder förment vetenskap, dålig vetenskap, för att skaffa sig egen vinning och ställa in sig hos makten. Akademiker behöver bli betydligt bättre på att nå ut med sina avslöjanden av mediernas bjärt målade risker och politikernas populistiska lösningar. Utbildning är ett kraftfullt verktyg och högre utbildning, genom de tilltagande handlingsförmågorna och inre motivationen hos de vuxna studenterna, kanske det mest kraftfulla för att åstadkomma långsiktig samhällsutveckling. Därför anstår det inte den högre utbildningen att vända ryggen mot världsproblemen eller bara ge läpparnas bekännelse i högtidstal och visioner. Alla högskolans utbildningar borde

<sup>106</sup> ”It is only in a shared belief and insistence that there are practical alternatives that the balance of forces and chances begins to alter. Once the inevitabilities are challenged, we begin gathering our resources for a journey of hope. If there are no easy answers, there are still available and discoverable hard answers, and it is these that we can learn to make and share.” (Williams 1983 s 268-9)

<sup>107</sup> Se till exempel Rortys båda uppsatser ”Truth without Correspondence to Reality” och ”Globalization, the Politics of Identity and Social Hope”. (Rorty 1999)

rimligen, utifrån sina olika perspektiv och kunskapsfält, ta sig an förståelsen av de komplext samverkande helheterna: de klimatmässiga, tekno-ekonomiska, socialdynamiska och geopolitiska subsystemen som styr utvecklingen i en globaliserad värld. I avståndsetiken, i världsmedborgarskapet, i folkens rätt finns goda etiska utgångspunkter. Jag kan inte tycka att det är ett orimligt krav att vi inom akademien som fått förmånen att forska och tänka på samhällets bekostnad också tar oss an samhällets stora utmaningar och, med utgångspunkt i våra fördjupningar och specialiseringar, gång efter annan våga lyfta blicken mot de stora, komplexa helheterna. För att kunna göra det behöver man dock erkänna att akademien har betydande strukturproblem. Det finns, bland annat, en djup splittring mellan humanvetenskaperna och naturvetenskaperna och om akademien inte börjar komma till rätta med den, kommer handlingsförlamningen att fortsätta.



## Akademien bör premiera sätt att förena humanvetenskapen och naturvetenskapen i att gripa sig an mänsklighetens utmaningar

*Eftersom de globala utmaningarna måste lösas genom en integrerad kunskap om människor, samhällen och natur, borde akademien tillämpa system som uppmuntrar till flerdisciplinära ansatser som rymmer såväl humanvetenskap som naturvetenskap. Ännu viktigare för akademien än att samla kunskap är att formulera och förstå mänsklighetens problem, till vars lösningar den insamlade kunskapen kan användas.*

### Om silor, fiskfjäll och galaxer

Akademien har strukturproblem. Den har ofta liknats vid silor. Tänk dig ett batteri betongsilor av den typen som ofta dominerar svenska hamnområden. Jag tillbringade en sommar för många år sedan i Kalmar med att hacka loss foderrester från insidan av stora betongsilor och kan intyga att de är väldigt väl avskilda från varandra. Inuti en akademisk silo är det dock en sjudande aktivitet; alla känner alla och har koll på vad de gör, vem som är bäst, och vem som är i dalande, vem som blivit publicerad i *Nature* och vem som snyltat på andras resultat. Men de har inte en aning om vad som pågår i grannsilon, än mindre vad som pågår i ett annat silobatteri, som kanske heter humaniora. Och tyvärr uppträder inte världens problem i några silor alls; de är så komplexa och

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen.  
London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.g> License: CC-BY 3.0

sammansatta att de kräver människor som behärskar innehållet i flera olika silor samtidigt. Och sådana akademiker finns det inte många av. Det akademiska systemet är istället riggat för att direkt avskräcka alla försök till ämnesintegrering och mångvetenskapliga studier, inte minst över de stora gapen mellan humanvetenskap och naturvetenskap.

Silorna har under senare år varit en spridd och omstridd bild av disciplinernas isolering i åtminstone den amerikanska debatten. Eftersom de bilder vi använder för att hjälpa oss tänka ofta är avgörande för hur resonemang förs, finns det anledning att återge ytterligare åtminstone en liknelse. I en uppsats från 1969 som fortfarande ofta citeras när det gäller akademiska discipliners åtskildhet, beskriver den amerikanska socialpsykologen Donald Campbell hur det är och hur det borde vara i två slående bilder. Den ena visar hur discipliner uppträder i etnocentriska kluster utan att kommunicera med varandra och utan att täcka in väsentliga delar av verkligheten. Grupper av ämnen hänger ihop som groddagg, fritt svävande utan kontakt med något annat kluster. Den andra bilden visar hur discipliner genom en överlappning som liknar fiskfjäll skulle kunna kommunicera med varandra och samtidigt bli mera heltäckande. Själva titeln på Campbells uppsats, "Ethnocentrism of Disciplines and the Fish-Scale Model of Omniscience", talar om hur han ser på problemet och dess lösning. Varje disciplin utgör alltså ett kluster av forskare och specialiteter, med betydande överlappning och stort utbyte med varandra. De bygger sina relationer väldigt tätt med varandra, inom samma institution, förstås, men också nationellt och i hög grad internationellt genom tidskrifter, lärda samfund, konferenser och så vidare. En sociolog har en betydande kunskap om vad som sker inom sin disciplin i världens mest avlägsna hörn men ingen kunskap alls om vad statsvetaren i nästa korridor sysslar med, än mindre litteraturvetaren på nästa våning. Dessutom finns en tydlig tendens till vad Campbell kallar etnocentrism, att man vänder hela sin uppmärksamhet mot de särskiljande dragen för den egna gruppen. Doktorander förstår att om de ska göra karriär måste de välja avhandlingsämnen och arbetssätt som nära ansluter sig till ämnets centrala traditioner och sina professors preferenser. Det finns alltså en inbyggd, essentialistisk rörelse mot mitten, istället för ett sökande efter fruktbara kombinationer och jämförelser utanför det egna ämnets gränser. I Sverige har de senaste årens kvalitetsgranskningar samordnade av Universitetskanslersämbetet men genomförda av disciplinernas främsta företrädare visat hur stark denna strävan mot disciplinens innersta kärna är. Ett avgörande kriterium för kvalitet i en students självständiga arbete har genomgående varit hur disciplinens centrala teorier och metoder beskrivits och använts. Bland åtgärderna som högskolorna vidtagit under hot om indragna examensrätter och därmed pengar och jobb, har varit att se till att undervisningen först och främst täcker disciplinens traditionella kärna. Transdisciplinärt nytänkande beivras, akademien stelnar i sina former.

Campbells bild visar att det mellan klustren inte finns några relationer, utan att det finns stora utsnitt av verkligheten omkring oss som aldrig blir

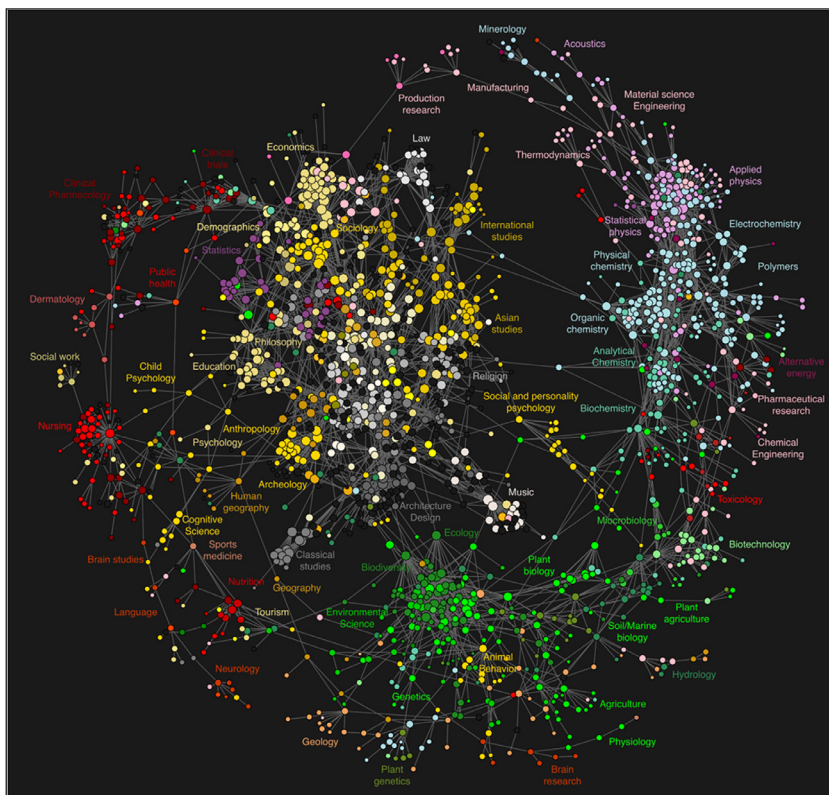
uppmärksammade. Den idén han för fram är att discipliner bör söka efter att som fiskfjäll överlappa med sina omgivande discipliner eller åtminstone se till att det finns möjliga vägar fram emellan dem, även om man förmodligen får korsa många vassa fjällkanter för att komma ända från humaniora till naturvetenskap. Campbells tanke att ämnesspecialister skulle sätta en ära i att läsa tidskrifter och bevista konferenser utanför det egna området är lika tilltalande, men kanske ännu mera otänkbar, än för snart femtio år sedan då artikeln skrevs.<sup>108</sup>

2009 dök det upp en märklig bild som visade att Campbell hade i stort sett haft rätt. Under de decennier som gått sedan artikeln publicerades har hela den digitala informationsrevolutionen ägt rum. Akademiker publicerar sina artiklar och läser sina tidskrifter numera på nätet. Det betyder att man i bästa Google-stil kan kartlägga vanorna hos varje användare och registrera hur läsare flyttar från att läsa en tidskrift till en annan. "The new map of knowledge" kallade New York Times bilden; kartläggningen är utförd av en grupp forskare vid Los Alamos National Laboratory, det stora forskningslaboratoriet i New Mexico där man arbetar bl.a. med design av kärnvapen. Kartläggningen är ny men bilden visar tydliga drag av båda Campbells skisser. Klustren består och förstärks men det finns en del relationer mellan dem i ett fiskfjällsliknande mönster. Där det stora gapet finns i universum är mellan humanvetenskaperna och naturvetenskaperna, något som jag strax ska återvända till. Det enda området där finns en viss sammankoppling tycks vara miljövetenskap. Det ger en gnutta hopp.

Bilden av akademiska discipliner som isolerade silor, utan kontakt med världens egentliga problem är inte oomtvistad. I en ny och gedigen genomgång av den amerikanska debatten och av fakta i målet finner sociologen Jerry A. Jacobs att det snarare är tvärtom, att idéer flödar mellan disciplinerna, att man övertar nya begrepp och statistiska metoder ganska snabbt och att det dessutom är en myt att disciplinära akademiker inte skulle ge sig in i världens dagsproblem. Jacobs ser disciplinerna som ett nödvändigt och fungerande nätverk av specialiseringar, väl avpassade för att främja dynamisk inomvetenskaplig konkurrens.<sup>109</sup> När det gäller engagemang i samhällsfrågor finns nog

<sup>108</sup> "Rather than praying, 'May I be a competent and well-read X-ologist, may I keep up with the literature in my field,' he [a scholar] will pray, 'Make me a novel fish-scale. Let my pattern of inevitably incomplete competence cover areas neglected by others.'" Each scholar would then try to have a pattern of journal subscriptions unique to his or her department, university, or profession. Noting that the scholar and a colleague were reading the same set of journals, the scholar would feel guilty and vow to drop one of these in favor of some other. Recognizing that the interdisciplinary links in the collaborative web of knowledge are the weakest, the scholar would give up some ingroup journal in favor of an outgroup one. He would feel guilty if he did not cut attendance at ingroup conventions to attend relevant outgroup ones, etc." (Campbell 1969)

<sup>109</sup> "The notion of academic disciplines as isolated silos has been debunked. On the contrary, ideas flow quite frequently between fields. Statistical innovations are adopted far and wide as they prove useful; conceptual innovations make their way across frontiers between disciplines... Nor do discipline-based scholars shun the vexing issues of the day. Thousands of researchers



*"The New Map of Knowledge." Strecken visar hur läsare av akademiska tidskrifter rör sig från en tidskrift till en annan. Broarna är få mellan de naturvetenskapliga och de humanvetenskapliga klustren. (Bollen et al 2009 <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0004803>)*

stora skillnader mellan USA och Sverige men om disciplinernas nödvändighet finns inte mycket att invända. Självklart behövs specialisering; utan den får vi ingen fördjupning. Den inomvetenskapliga konkurrensens nackdelar i form av nepotism och konservatism är nog minst lika stora som fördelarna, men jag tycker Jacobs missar det stora problemet, det som syns så tydligt på stjärnkartan över tidskriftsläsandet: gapet mellan humanvetenskap och naturvetenskap som uttrycks i en brist på intresse och kanske ibland bristande respekt för varandra. Jag ska strax ägna lite utrymme åt att försöka förstå hur det kommer sig att det är så.

---

over the years have flocked to study society's challenges, from poverty to health care." Jacobs 2013, s 225f.

Mängden information som vi har tillgång till spelar förstås också en roll för en fortsatt balkanisering av discipliner. Informationsmängden bidrar troligen också till vår upplevelse av att vi har för lite tid och för små möjligheter att ens försöka börja överbrygga gapen. I en intervju jag såg nyligen med Zygmunt Bauman, är det första han vill säga om kunskap att den just är så extremt uppdelad. Folk på den ena våningen i en universitetsbyggnad läser aldrig vad som skrivs av dem på nästa våning. Kunskapen utvecklas på ett sådant sätt, säger han, så att vi kommer att veta allt om inget. Ditt expertområde smalnar av hela tiden, medan mängden kunskap som finns inom området växer. Dessa motsatta trender gör att det blir allt svårare att överblicka vad människan vet. Han påminner om att i antikens Grekland, där de första pedagogerna var upphöjt omedvetna, *gracefully unaware*, om hur mycket kunskap ännu fanns kvar att upptäcka, gick det att lära sig allt man behövde veta under bara ett eller ett par år av sitt liv. Idag finns oändligt mycket information på nätet men eftersom det mesta är irrelevant och obrukbar blir den grundläggande kunskapsförmågan att kunna skilja agnarna från vetet, säger Bauman. I en slående jämförelse, som man i och för sig undrar hur han belägger, hävdar han att det finns mer information i en enda söndagsupplaga av New York Times än renässansens mest intelligenta människa kunde tillgodogöra sig under en hel livstid. Och, som han säger, vi har många söndagar i vårt liv – så om man läser NYT har man problem.<sup>110</sup>

Men flervetenskapliga ansatser i forskningen räcker knappast för att formulera mänsklighetens problem och finna möjliga handlingsvägar i världens utveckling. Det finns ett grundläggande problem också i akademikernas ovilja och olust att uttala sig om sådant som man inte till fullo behärskar – det är det som folket på nästa våning behärskar. Man kan med förbehåll och ursäkter möjligen uttala sig om sitt eget område som man ägnat decennier åt men att uttala sig om något annat område är opassande övermod. Det är det vetenskapliga umgängets regel nummer ett att vänta med att berätta om hur något förhåller sig till dess att experimentet upprepats flera gånger och resultaten utsatts för en rigorös prövning genom *peer review* – och även då omgärda ett uttalande med en rad förbehåll. Det är politikernas sak att tvärsäkert säga sådant som de tror, vetenskapsmannen håller tand för tunga tills han är säker. Men har inte den som rigoröst och länge fördjupat sig i ett område utvecklat en uppsättning förmågor, ett omdöme, som gör att hon borde med viss auktoritet utifrån sitt område kunna uttala sig om den helhet i vilken området utgör en del? Så gör vi inom ett ämne eller en disciplin, där forskare som fördjupat sig i den ena typen av molekyl, bedömer forskning som berör en helt annan typ av molekyl. Man har problem och metoder gemensamt, man kan bedöma forskningens upplägg och stringens, hållbarheten i tolkningen av resultat. Från specialiseringsstrategens smalaste, djupaste del, bör man ändå ha en god utblick upp genom dess

<sup>110</sup> <http://www.ur.se/Produkter/176736-Larandets-idehistoria-Vad-ar-kunskap#related-page=1>  
2013-11-27



öppning mot hela världen. Således är fysikern väl rustad att uttala sig, inte bara om den enskilda atomen utan om kärnfysiken, om kärnkraften och energipolitiken och klimatförändringar och även om politikens tydliga oförmåga att hantera problemen. Inte nog med att hon är rustad, hon är också skyldig sitt samhälle att delge sin syn och inte gömma sig, längst ner i sin tratt, bakom sin akademiskt klädsamma ödmjukhet.

Naturvetenskapen har, kanske delvis på grund av det allmänt hyllade och svärersättliga peer-review-systemet, i sina vetenskapliga artiklar länge varit tämligen obegriplig för utomstående. Tillgänglighet för utomstående har inte varit viktig och de utomstående, i sin tur, har inte varit särskilt intresserade, såvida inte rönen gällt en ny risk, i synnerhet en hälsorisk eller ett botemedel. Man skriver för sina gelikar och för sina professorer, för tidskrifternas artikelgranskare och redaktörer. Man skriver i tro att man bäst bidrar till forskningens kvalitet och därmed till mänsklighetens väl, genom att anpassa sig till en inomvetenskaplig mall och ett inomvetenskapligt språk, som snart kan bli tämligen obegripligt för alla utom de invigda. Och detta är förstås nödvändigt, om man ska komma framåt någorlunda raskt och inte behöva återvända till ursprungspremisser i varenda artikel. På samma sätt som matematiken var tvungen att uppfinna en slags avancerad stenografi för att kort och entydigt uttrycka vissa storheter och relationer, så måste varje forskningsgren utveckla sitt språk och uppsättning av givna begrepp och relationer. Men det är inte bara så att systemet uppmuntrar detta: systemet sätter effektivt stopp för allt annat. Det finns ju en kader skickliga vetenskapsjournalister, tänker man kanske, och forskarna själva behöver inte bemöda sig om att nå ut till en bredare publik; åtminstone finns det inga incitament i karriärstrukturer eller inomfacklig status i att skriva begripligt för en bredare publik. Det är fler än en erkänd naturvetare som menar att till och med de mest komplexa och sofistikerade vetenskapliga sammanhang går att förklara med ett vanligt språk utan att förenkla eller förhindra en djupare förståelse.<sup>111</sup> Och här är humanister och samhällsvetare minst lika goda kålsupare som naturvetare och teknologer, förstås, med intrikata teoribildningar och inåtblickande avhandlingar fyllda av blinkningar och bugningar åt den egna klanens hjältar.

Det finns åtminstone gott om försök att popularisera naturvetenskapen, men det är sämre ställt med tidskrifter och tidningsartiklar som tillgängliggör komplexa samhällsanalyser. Och ändå bildar Bourdieus maktteorier, Foucaults genomlysning av modernitetens institutioner, Eliades insikter om tro och religion, för att nämna några namnkunniga storheter, välbehövliga verktyg för den som vill begripa sin samtid och påverka sin framtid. Jag nämnde en gång för en

<sup>111</sup> Det är den amerikanska paleontologen och idéhistorikern Stephen Jay Gould jag hänvisar till här: "I believe – and have attempted to put into practice in some fifteen books of general writing – that even the most complex and sophisticated scientific concepts can be explained in fully accessible layman's language without any dumbing down, or loss of the detail and technical concepts required for genuine understanding." (Gould 2002, s 140)

framstående litteraturteoretiker, tillika medlem i Svenska akademien, att mina studenter tyckte att hans texter var svårförståeliga och att de undrade om det inte gick att få fram budskapet på ett enklare sätt. Han svarade att det inte går att återge komplexa och nyanserade resonemang utan ett komplext och nyanserat språk. Och det accepterar jag, inte minst inom sådana områden där själva språket utgör, så att säga, sitt eget studieobjekt. Men jag vill trots allt hävda att det inom alla fält finns de skribenter som är måna om att läsarna, var de än kommer ifrån, kan följa med i komplexa och nyanserade resonemang, och de som är mera måna om att imponera på kollegorna. Systemen för akademisk publicering bör i högre grad uppmuntra de förra och beivra de senare.

I den mån det faktiskt finns sådana både seriösa och tillgängliga presentationer av humanvetenskaplig forskning, läses de knappast av teknologer och naturvetare, vars självbild snarare bygger på ett avståndstagande från sådana mångordiga teoribyggen, fjärran som dessa är från hårddata och objektiv tillförlitlighet. Undantag finns, återigen, men inte så många att det märks.

Lundafilosofen Hans Larsson skrev för drygt ett sekel sedan en essä med titeln *Om bildning och självstudier* (1908) där undertiteln är talande för hans budskap: "Icke allt, men det hela – i delen". Man kan inte lära sig om allt, skriver han, det vilar något patetiskt över dem som försöker, utan man bör ägna sig åt "den koncentration som för en på djupet och därigenom till det personligt bildande, till det centrum där de olika fackens frågor får sin enhet."<sup>112</sup> Han uppmanar till exempel läsaren att inte ägna sig åt "slapplsning av reseskildringar" utan att fördjupa sig ordentligt i ett enda land. Som av en händelse nämner han Japan, som han genom Nordenskölds berättelser fått veta är ett föredöme i hyfs och snygghet. En sådan verklig fördjupning "skall ge er en känsla av trevnad att ha en dylik specialitet, och det skall visa sig att det icke blott är Japan ni studerat utan mänskligheten."<sup>113</sup> Och detta är naturligtvis också hela högskoleutbildningens och forskningens idé – en allt smalare specialisering som tillåter forskaren att borra så djupt det går och med största möjliga säkerhet och sanningsanspråk lägga sin lilla bit i det stora kunskaps pusslet. Problemet uppstår när hon inte vänder om från sin djupborrning för att se – och uttala sig om – helheten, inte bara inom sin disciplin men i den värld där hon lever.

### Om gapet mellan två kulturer

Högskolan bör alltså i sin forskning och utbildning främja en allsidig belysning av människan, naturen och samhället genom användning av såväl naturvetenskapens som humanvetenskapens ansatser, hävdar jag i denna princip. Men det verkar så gott som omöjligt att få de två kulturerna att ta sig an varandra, att respektera och använda varandras metoder och perspektiv. Redan 1959 höll

<sup>112</sup> Hans Larsson i Burman (red) 2010, s 190.

<sup>113</sup> Ibid, s 189.

den engelska kemisten och författaren C.P. Snow (1905-1980) ett offentligt föredrag i Cambridge med titeln *The Two Cultures* och ett sådant djupt intryck gjorde han att man fortfarande hänvisar till den över hela världen, så snart frågan om gapet mellan humanvetenskaper och naturvetenskaper kommer på tal.

Om man läser Snows tal idag, blir vissa framträdande drag bland intellektuella i 1950-talets England väldigt tydliga: den naturvetenskapliga optimismen och förvissningen om att nya upptäckter kommer att rädda världen (detta under det kalla krigets värsta rädslorår); respekten för Sovjet och inte minst den tekniska och naturvetenskapliga utbildningen där; respekten för författare och litteraturkritiker i England, inte bara som offentliga smakdomare utan också som tongivande samhällskritiker; framförallt insikten om att gapet mellan fattiga och rika i världen inte får och inte kan bestå. Att tala om detta sista var för övrigt minst lika viktigt för Snow som de två kulturerna och han berättar att han hade funderat på att kalla föredraget *The Rich and the Poor* istället. Den delen av hans tal har dock inte gått till eftervärlden. Istället är det den grundläggande och ömsesidiga oförmågan hos naturvetare/tekniker och samhällsvetare/humanister att tala med varandra, att över huvud taget förstå varandras språk, som under de femtio åren som förflutit, ständigt dyker upp i debatten. En av de viktigaste orsakerna hittar Snow i den engelska skolans tidiga ämnesspecialisering, som han kontrasterar med USAs och Tysklands starkare betoning av naturvetenskap i skolan. Det leder till ett elände som jag själv fått uppleva: jag fick välja bort kemi som ämne som tolvåring därför att jag ville läsa tyska. I min engelska *grammar school* läste jag mellan 16 och 18 år enbart tre språk och deras litteratur, inga andra ämnen alls utom idrott. Att läget i England inte blivit så mycket bättre sedan dess vittnar en kommentar i *The Guardian*. Det är en brittisk högskolestudent i språkämnen som berättar hur den tidiga uppdelningen i naturvetenskapliga respektive hum-sam-studier fördärvar språkförmågan på båda sidorna: "Det stora flertalet NT-studenter i detta land slutar helt enkelt att skriva allt som är längre än ett Facebook-meddelande när de fyller 16 och tappar därför sin skrivförmåga, på samma sätt som en humsam-student få gå igenom livet med matte-kunskaper på en 12-åringens nivå."<sup>114</sup> Det svenska gymnasiet är, som väl är, något mera balanserat, men andelen elever som får ett livslångt intresse för och grundläggande självkänsla i naturvetenskapliga och matematiska spørsmål verkar sjunka år efter år. Och det är knappast så enkelt som att vi kan ändra på skolans läroplan och därmed upphäva gapet mellan humanvetare och naturvetare.

Motsättningen mellan humanvetenskaperna och naturvetenskaperna tycks ha uppstått relativt sent i västvärldens intellektuella kulturhistoria. Den

<sup>114</sup> "The great majority of science students in this country simply cease to write anything longer than a Facebook message once they hit 16, and consequently lose their writing skills in the same way that humanities students end up with the numeracy of a twelve year old." (<http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/mar/19/humanities-universities-global-stem> 2014-03-19)

moderna naturvetenskapen uppkom ju först under 1600-talet med dess anspråk på att finna kunskap som är oberoende av människan och som kan uttryckas i eviga naturlagar. Under upplysningen kunde en individ dock fortfarande göra anspråk på encyklopedisk kunskap och bli tagen på allvar. Kunskaperna sågs fortfarande som sammanhängande, som en del av ett enda system av mänskligt vetande om naturen, människan och hennes samhällen. En fysiker under upplysningen kunde inte med heder förklara sig okunnig om Aristoteles eller Dante, lika lite som en humanist kunde frånsvara sig kunskap om naturlagarna. Linné, för att ta ett svenskt exempel, var en stor humanist och hans naturstudier utgjorde i grunden ett livslångt samhällsvetenskapligt projekt: han ville visa hur Sverige kunde förädla sina naturtillgångar för att utveckla rikets ekonomi. Tebuskar och bananplantor skulle odlas i Uppsala och falkenerarens färdigheter läras in av norra Dalarnas masar så att de själva kunde exportera de eftertraktade jaktfalkarna till södra Europa och Mellanöstern. Projekten verkar onekligen lätt tossiga och det är kanske inte så konstigt att hans eftermäle enbart grundas på den systematiska namngivningen. Poängen är dock att i mitten av 1700-talet var Sveriges genom tiderna mest namnkunniga naturvetare egentligen upptagen av ett stort samhällsprojekt.<sup>115</sup> Det verkar vara först under 1800-talet, och främst dess senare del, som tudelningen mellan humanvetenskaperna och naturvetenskaperna blir alltmer uppenbar och accepterad. Nya identiteter som naturvetare etableras och humanistfacket begränsas för att utesluta kunskap om människans fysiska uppbyggnad och omgivning. I den engelskspråkiga världen koloniserade naturvetenskapen till och med hela vetenskapen: är det inte naturvetenskap så är det inte *science*. Litteraturvetenskap, konstvetenskap och de historiska vetenskaperna har ingenting med *science* att göra i den engelska språkvärlden. Och en av huvudanledningarna måste rimligen ha varit själva mängden kunskap som vuxit snarare logaritmiskt än linjärt. Renässansmänniskan var ju allkunnig – men så hade han heller inte New York Times att plöja om söndagarna.

En av dessa renässansmänniskor, och den som kanske utövat starkast inflytande på eftervärlden genom att vara så utomordentligt mänsklig och läsvärd att människor fortsatt att läsa och njuta av hans tankar i snart ett halvt milennium, var den franske essäisten Michel de Montaigne. Montaigne valde på 1570-talet bort det offentliga livet och stängde in sig i sitt runda torn i Bordeaux med sitt för tiden imponerande bibliotek om tusentalet volymer, mestadels

<sup>115</sup> Se Lisbet Koerner *Linnaeus. Nature and Nation* (1999) där hela bakgrunden till Linnés stora samhällsprojekt tecknas, inte minst försöken att odla exotiska nyttoväxter i Sverige i stället för att importera dem för dyra pengar. Tankarna kring export av jaktfalkar finns i Linnés *Dalaresa*, som han företog redan 1734, som 27-åring, för att på landshövdingens begäran undersöka vilka rikedomar landskapet Dalarna kunde förädla för rikets väl. För beskrivningen av falkfångsten, se Linnaeus 2007, s 156-160: "Undransvärt är, att falkeneraren, som är holländare eller fransos, reser så lång väg hit, vinner ock härigenom stora pengar. Men däremot ingen svensk, som är i landet, kan lära att taga och upptukta dessa, varigenom våra kunde vinna de penningar." (ibid, s 159)

antikens tänkare och diktare, för att med skriftens hjälp begrunda sig själv, sitt liv och det samhälle han lever i. Som nutida läsare av Montaignes ”försök” blir man tagen av hans oblyga och ständigt nyfikna sätt att borra i sitt eget liv och återge episoder och reflektioner kring dem. Han söker en sanning utifrån sig själv men gör inga anspråk på att nå fram till Sanningen. Han är en skeptiker i betydelsen att han är skeptisk till att det går att nå fram till någon universell sanning eller allmängiltig förklaring av människan och världen. Det finns inga sanningar som inte är rotade i erfarenheter, i tid och plats och människa. Man kan inte vara helt säker på någonting och vår bild av världen är just vår, det vill säga rotad i varje individuell människas upplevelse av den, i hennes fysiska kropp, i en bestämd tid och på en bestämd plats. ”När jag leker med min katta – vem vet om inte hon kanske leker mer med mig än jag med henne?”<sup>116</sup> frågar Montaigne och ler åt högmodet och inbilskheten hos människan som tror att hon vet så mycket. Samtidigt avslöjar han en ödmjuk undran inför världen. Och om man inte kan vara helt och fullt säker på en enda sak, då kan man inte vara säker på någonting alls. Vi lär oss av våra erfarenheter och andra lär sig av sina, av nöden delvis annorlunda, erfarenheter. Därför bär en sådan hållning med sig en grund för tolerans, för oliktankande, för en mångfald av hållningar. Montaigne, med all hans varma humanism, hans nyfikenhet och tolerans, var i filosofins termer alltså inte bara skeptiker utan också pluralist. Vi är ändå människor och människor kan inte veta allt, kommer aldrig att veta allt, och därför får vi acceptera att andra människor med andra utgångspunkter kommer att ha andra övertygelser och syn på världen.

Men sedan fanns åtminstone en läsare av Montaignes ord, kanske femtio år efter att de först publicerats, som föresatte sig att hitta den enda saken som man kunde vara säker på: René Descartes hette han och det han kunde vara säker på var att han tänkte. *Cogito ergo sum*, jag tänker och därför måste jag finnas. Det var han säker på. Vad som följer av en sådan tvärsäker grund för människans vetande är att omständigheterna för kunskapen, dess kontext, dess grund och förklaring i tid och rum och den enskilda människan, minskar i betydelse. Den enskilda människans omständigheter blir till och med en fiende i jakten på den universella sanningen och de universella lagarna som styr människan och hennes värld. Man måste gå från det subjektiva till det objektiva. Under hela 1600-talets naturvetenskapliga revolution med Galileo i början på seklet och Newton på slutet flyttades uppmärksamheten och målet för vetandet från det enskilda i dess unika sammanhang till det allmängiltiga, från det partikulära till det generella. Och det är just den här tron på att människan kan veta allt som ligger bakom det rationalitetens segertåg som kallas den moderna eran eller moderniteten. Och trots decenniernas försök av akademins humanister och samhällsvetare att utropa modernitetens död, är det fortfarande modernitetens framtidstro och teknikoptimism som styr det allmänna idéklimatet i västvärlden.

<sup>116</sup> Montaigne 2012, s 166.

Jag försöker, som ni märker, förstå varför och hur akademien blev uppdelad i dessa två läger: inte så mycket krigshärrar som utkämpar en strid om det rätta sättet att förstå och tolka människan och världen, utan snarare två världar som lever fredligt med varandra men med extremt lite intresse för varandras frågor och resultat. Det är inte krig i sandlådan utan snarare det lugn som råder när två tre-åringar leker bredvid varandra, till synes knappt medvetna om varandras existens, i egna världar helt egna mål för sin lek.

Från ett annat perspektiv ser paleontologen och idéhistorikern Stephen Jay Gould en del av ursprunget till konflikten mellan naturvetenskap och humanvetenskap i ett krig om makten, en markstrid som de tidiga naturvetarna på 1600-talet behövde ställa till med för att vinna mark från de då fullkomligt förhärskande humanisterna. Humanisterna kunde vila tryggt i sin förvisning om att allt människan behövde veta, visste redan de antika källorna. Om man kunde sin Euklides och Aristoteles, sin Ovidius och Cicero, kunde man allt som var värt att veta. Att försätta en sådan grundmurad förvisning var förstås inte lätt och krävde en konfliktbenägen utmaning. Ett tungt vapen i kriget var, till exempel, något som vi idag tar för givet och självklart: fakta. När renässansens naturvetare skulle sammanställa en beskrivning av naturen, gjorde de som Gesner gjorde i sin *Historia animalium*, Djurens historia, från 1551, nämligen samlade allt mänskligheten hade någonsin sagt eller vetat om en viss djurart. Som i alla andra sammanhang var det de antika klassikerna som var Gesners främsta kunskapskälla. Han skilde inte mellan verifierbar sanning och skröna, mellan fakta och legend, helt enkelt därför att han inte förstod att en sådan skillnad skulle vara viktig.<sup>117</sup> Han såg sin uppgift som att dokumentera det vetandet som redan fanns; den nya naturvetenskapens revolution låg i att det för första gången blev centralt och avgörande att på verifierbara grunder forska fram det nya, hittills obekanta sanningen och därmed slå fast fakta. Det kan verka märkligt för oss nutida människor att fakta skulle vara ett relativt sent påfund. Men den amerikanska litteraturprofessorn Mary Poovey visar med stor säkerhet i sin omfattande *A History of the Modern Fact* att vad som är ett faktum växte fram som först ur den dubbla italienska bokföringen på 1400- och 1500-talen i Europa. Genom ett sinnrikt system av tre olika böcker kunde man i siffror säkerställa hur skulder, lån och värden förhöll sig till varandra och hålla reda på kredit och debet i siffror, i fakta som kunde verifieras genom ren logisk induktion. Alltsedan dess har siffran och statistiken haft en upphöjd status som oavvisliga fakta framför andra.<sup>118</sup>

För att kunna hävda sin rätt till oavvislig sanning var vetenskapen naturligtvis tvungen att ta en match med kyrkan och den bokstavliga tron på skapelseberättelsen. Den här diskussionen fortsätter än i våra dagar, då fundamentalister av flera slag bekänner sin blinda tro till skriftens sanning, utan hänsyn till vare sig vetenskaplig fakta eller bevis. Gould visar dock att kyrkan inte alltid

<sup>117</sup> Gould 2002, s 37 f.

<sup>118</sup> Poovey 1998.

varit så avvisande som man kunde tro till den nya naturvetenskapen. Inte ens Galileo, i den mest kända av alla konflikter mellan kyrkan och vetenskapen, var egentligen särskilt utsatt, menar Gould.<sup>119</sup> Hade Galileo bara kunnat undvika att förlöjliga den geocentriska världsbilden och presenterat sin tes, att det var jorden som snurrade runt solen och inte tvärtom, på ett mera diplomatiskt sätt hade den kunnat införlivas i den kristna tron. Vilket naturligtvis skedde så småningom, liksom med all andra naturvetenskapliga upptäckter. Även om Darwin och människans evolutionära ursprung varit svårt för kyrkan att svälja, har det gått. Och liksom kyrkan med tiden kunnat anpassa sina läror efter naturvetenskapens upptäckter, har många forskare kunnat förena en gudstro med sina vetenskapliga krav på objektiv sanning. Vetenskapen, påpekar Gould, genom att den just utgörs av ett sökande efter en faktagrundad förståelse, kan inte föreskriva någon som helst moralisk lösning. Den spelar helt enkelt på en annan plan och därför kan den heller inte i sig vara omoralisk, icke-religiös eller okänslig för estetiska hänsyn.<sup>120</sup>

Det finns flera skäl till att vi fortfarande är drabbade av humanvetenskapens och naturvetenskapens oförmåga att mötas. Naturvetenskapen var som sagt tvungen att tidigt ta en kamp med världsföreställningar som byggde antingen på religiös tro eller på grekisk-romersk humanistisk tradition; det är den kampen som i total onödan fortsatt in i våra dagar, åtminstone i en tyst pakt att ignorera varandra. Men förutom detta finns också vad Gould kallar dikotomins dynasti. Med det menar han "vår beklagliga vana att beskriva komplexa sammanhang i termer av oförenliga motsatspar".<sup>121</sup> Vi har en medfödd oförmåga att se världen i annat än motsatspar, antingen A eller B. Det har gjort att vi ser oss själva och de andra som fotbollslag ser varandra: Vi måste spela för antingen Chelsea eller Man U, vi kan inte ränna omkring på plan och passa bollen lite hipp som happ, beroende på hur situationen är just då. I en fotbollsmatch finns det två mål, inte ett, vilket komplicerar livet ännu mera i en akademi som tycks ha tagit idrottstävlingen som själva sinnebilden för hur vi ska nå framgång i forskningens ligatabell.

Ytterligare en metafor för den splittrande dikotomiseringen ger pedagogikprofessorn Tony Becher i sin klassiska skildring av den brittiska akademien. *Academic Tribes and Territories*<sup>122</sup> kallar han boken och även om han visar en betydligt mer intrikat karta med ibland knappt skönjbara gränser och betydligt flera broar mellan lägren än som framgått här, är grunddraget i hans analys tämligen klart: akademins discipliner kan liknas med självförsörjande klaner

<sup>119</sup> Gould 2002, s 88.

<sup>120</sup> "Science by its very nature as a quest for factual understanding and explanation, cannot prescribe a moral resolution to any problem" Gould 2002 s 140. "...the common, yet utterly false, inference that science itself, by its very nature, must be irreligious, immoral, or inherently opposed to aesthetic urges and sensibilities." Gould 2002, s 141.

<sup>121</sup> "our lamentable tendency to taxonomize complex situations as dichotomies of conflicting opposites" Ibid, s 112.

<sup>122</sup> Becher 2001.



med egna markanspråk. När han kartlägger den fortsatta balkanisering av discipliner som sker allteftersom kunskapsmängden växer, visar han också hur nya discipliner kan uppstå ur transdisciplinärt samarbete. Det har ju också varit högsta mode bland forskningsfinansiärer nu i decennier att uppmuntra tvär- eller mångdisciplinära forskningsprojekt. Den bakomliggande föreställningen har varit att kunskap och innovationer som kan gagna landets ekonomi, vare sig landet heter USA, UK eller Sverige, måste bygga på integrerad forskning som tar sig an ett utsnitt av verkligheten, så som verkligheten uppträder i världen ("i verkligheten", höll jag på att skriva) utanför akademien, i produktions- och konsumtionens värld. Men sådan forskning har sällan på allvar och hos samma forskare integrerat naturvetenskapens anspråk på objektiva sanningar å ena sidan med å andra sidan humanvetenskapens problematisering av människans världsbilder, även så kallade objektiva sanningar och fakta, som sociala och kulturella konstruktioner.

### Om ögat bakom kameran

Det finns alltid en forskare som uttalar sig, ett jag situerat i tid och rum, inbäddad i ett samhälle och indräkt i en kultur. Det finns alltid en människa bakom kameraögat. Det går inte att gömma henne bakom formelartad prosa och forskningsrapportens trogna tjänare, passivformen: "experimentet genomfördes genom att vätskan blandades..." Någon har genomfört experimentet och någon har blandat vätskan, någon som vill någonting, medvetet eller omedvetet. "Hur märkligt är det inte", skriver själva Charles Darwin på ett ställe, "att någon inte skulle inse att alla iakttagelser måste vara för eller emot en åsikt om det ska vara till någon nytta."<sup>123</sup> Samma insikt finns naturligtvis hos många kloka forskare också idag, men att redovisa sina åsikter utgör knappast den bästa förutsättningen för att få en artikel publicerad. Forskaren förutsätts inte ha några åsikter, eller åtminstone inte sådana åsikter som kan påverka utgången av ett objektiva experiment eller en oberoende undersökning. Ändå vet både forskarens meningsfränder och hennes motståndare att det är just en viss bild av ett visst utsnitt av världen som hon bygger upp genom att välja att visst experiment eller en viss undersökning.

Den orubbliga och oproblematiserade tron på objektiviteten reser alltså en av de svårforcerade murarna mellan naturvetenskapen och humanvetenskapen. En annan mur består av den så kallade reduktionismen. Reduktionism innebär att man kan reducera varje problem till dess allt mindre beståndsdelar

<sup>123</sup> I ett brev från Darwin till en kollega, Henry Fawcett, 18 september, 1861 "About thirty years ago there was much talk that geologists ought only to observe and not theorise, and I well remember some one saying that at this rate a man might as well go into a gravel-pit and count the pebbles and describe the colours. *How odd it is that anyone should not see that all observation must be for or against some view if it is to be of any service!*" (min kurs.) <http://www.darwinproject.ac.uk/letter/entry-3257>, 2014-05-05



och genom att bryta ned det kan man bättre förstå och därmed också så småningom lösa problemet. Naturvetenskapen har varit suveränt framgångsrik i detta. Många av de sjukdomar som plågat människan och förkortat hennes liv har kunnat stävjas och botas genom reduktionistiska arbetssätt. Kartläggningen av människans gener är bara den senaste i en lång rad av framgångar. Men alla människans problem kan inte lösas genom att reduceras till sina minsta beståndsdelar. För det första kan inte reduktionismen förklara hur saker och ting blivit som de har blivit: varför har just de unika genuppsättningar som varje individ består av blivit just dessa och inte några andra av ett oändligt antal möjliga kombinationer? Vi måste nödvändigtvis erkänna slumpens roll. För det andra är det orimligt att tänka sig att ett reduktionistiskt arbetssätt skulle kunna ge svar på, till exempel, moraliska frågor om hur vi bör bete oss eller vad som är ett gott liv.

Det har ibland hävdats att bara humanvetarna betedde sig mera noggrant och systematiskt, mera som naturvetare, skulle de båda världarna kunna mötas och samhällsproblemen botas på samma sätt som kroppens sjukdomar kunnat botas. Edward O. Wilson, från början myrexpert men sedan många år en av dessa få akademiker som försöker överblicka hela världens vetande, har med en drabbande blandning av metaforer sagt att vi drunknar i information samtidigt som vi svälter i brist på vishet. Från och med nu, skriver han 1998, kommer världen att styras av syntesskapare, sådana som kan ställa samman rätt information vid rätt tillfälle, tänka kritiskt kring det och fatta avgörande beslut på ett klokt sätt.<sup>124</sup> Enligt Wilson är den ambitionen ett arv från upplysningen som det anstår oss att förvalta väl; de som fattar de kloka besluten måste ju behärska såväl naturvetenskapens som humanvetenskapens (olika) språk. Och så långt är det lätt att hålla med Wilson. Svårt blir det däremot när han hävdar i början av sitt stora verk *Consilience. The Unity of Knowledge* att "kulturens yttringar kommer till slut att falla ut som naturvetenskap" och i slutet, 300 sidor senare, att cellbiologens strategier också bör kunna användas för att förena naturvetenskapen med samhällsvetenskap och humaniora. Kan vi, med andra ord, bara förstå människans hjärna i tillräcklig detalj, kommer vi också att kunna förstå hennes tankar och handlingar. Skillnaden mellan naturvetenskapens och humanvetenskapens problem ligger inte i uppgiftens art utan i dess storlek, menar Wilson.<sup>125</sup> Stephen Jay Gould ägnar en betydande del av sin bok

<sup>124</sup> "We are drowning in information while starving for wisdom. The world henceforth will be run by synthesizers, people able to put together the right information at the right time, think critically about it, and make important choices wisely." (Wilson 1998, s300) Snart tjugo år senare kan man ännu inte se något tecken på att hans profetia infrias.

<sup>125</sup> "I believe the enterprises of culture will eventually fall out into science" Wilson 1998, s10. "Thus the cell biologist looks inward and downward to ensembles of molecules and the cognitive psychologist to patterns of aggregate nerve cell activity... No compelling reason has ever been offered why the same strategy should not work to unite the natural sciences with the social sciences and humanities. The difference between the two domains is in the magnitude of the problem, not the principles needed for its solution. The human condition is the most important frontier of the natural sciences." (Ibid s 298.)

*The Hedgehog, the Fox and the Magister's Pox*, som jag flera gånger redan refererat till, åt att bemöta och vederlägga Wilsons idéer, eller åtminstone de delar som ser lösningen i en sammanfogning av humanvetenskap och naturvetenskap på naturvetenskapens villkor. Gould vill istället se framväxten av en ömsesidig kunskap om, och respekt för, varandras områden, "en sammanfogning som bygger på likvärdig aktning". Naturvetenskapen har en avgjord fördel, menar han, i att kunna etablera fakta medan humanvetenskapen har sin stora fördel i den överlägsna relevansen av de etiska frågorna, som är långt viktigare för människans liv än någon fråga naturvetenskapen någonsin kan ställa.<sup>126</sup>

### Humanvetenskapernas roller

Den nya naturvetenskapen, grundad under 1600-talet, har tillsammans med sin praktiska följeslagare, teknologin, skördat oerhörda framgångar i att göra livet längre och bättre för stora delar av världens befolkning. Man kan dock vid samma naturvetenskapens dörr lägga ansvaret för massförstörelsevapen, miljöskövling och en svåröverblickbar klimatförändring. Naturvetarna själva har bara i undantagsfall kunnat ta ett ansvar för hur ny kunskap och nya upptäckter har använts. Användningen har skötts, eller missköts, av folkvalda eller självutnämnda politiska ledare. I sitt föredrag om de två kulturerna argumenterade C.P.Snow, mot bakgrund av vad han själv uppfattade som naturvetenskapens triumf, för möjligheten att lyfta världen ur dess svält, fattigdom, trældom och elände. Bara det fanns flera som hade den rätta naturvetenskapliga och tekniska utbildningen att föra forskningen framåt, bara vi och framförallt våra ledare begrep det, skulle vi kunna bota alla världens sjukdomar, och utrota svält i världen. Under de sextio åren som gått sedan Snow skrev har vi kommit en bra bit på väg mot det målet. Nu har i och för sig många övergett den grundläggande tanken här, att alla samhällen utvecklas längs samma bana och mot samma mål, nämligen Englands och USAs självskrivna överlägsenhet och att det är vetenskapliga upptäckter och ny teknologi som ska föra dem dit. Men inte alla. Skrapar man på ytan på politiker och ledarskribenter, forskare och folk i allmänhet finns nog den övertygelsen kvar. Inte minst fördelningen av forskningsmedel i världen är ett tecken på det. För mig i alla fall verkar det idag minst lika viktigt att förstå nationalism, religiös fundamentalism och internationell ekonomi som att förstå kärnklyvning och datasystem; ja, troligen viktigare, eftersom de förra utgör förutsättningarna för hur de senare ska användas och det är där som de moraliska övervägandena måste göras.

<sup>126</sup> "a consilience of equal regard" "...science can claim a method capable of ascertaining factual truth, whereas ethical debate in the humanities cannot hope to attain the same kind of confidence about 'correct' answers. But we live in a world of trade-offs. Yes, science gains the virtue of factual validation. But even though ethical discourse must sacrifice such a *summum bonum*, who could deny that the basic duties of an ethical life are far more important to our meaning and being. So we swap certainty for salience." (Gould 2003, s 259.)

Ett förenklat sätt att se på naturkunskapens respektive humanvetenskapens olika roller skulle kunna vara att naturvetenskapen förser oss med tillförlitlig kunskap om sakförhållanden medan humanvetenskaperna tolkar den och tillämpar den i samhällets och människans tjänst. Då blir det också rimligen humanvetenskaperna som ska ta initiativet när det gäller att föra ut akademins förståelser på den offentliga arenan. I så fall sköter sig naturvetarna betydligt bättre än humanvetarna för närvarande. Och trots det beklagar sig humanvetarna som om det vore någon annans fel. I artikel efter artikel, bok efter bok beklagar sig företrädare för svensk humaniora över hur eländigt det är ställt. Humaniora får inga pengar och inget utrymme. Humaniora är i kris. Humaniora **är** satt på undantag. Humaniora missgynnas av en nationell forskningspolitik vars allt överskuggande mål är ekonomisk tillväxt och vars framgång mäts i citeringar och externa anslag. Utbildnings- och kursplaner upprättade efter Bologna-mallar lämnar ingen frihet för vare sig lärare eller student att följa ett bildningsspår. Och visst är det så; allt detta och lite till stämmer jag livligt in i, såsom framgår på åtskilliga andra håll i den här boken. Men i ansatsen finns en omisskännlig nostalgi, en längtan efter en tid då professorerna i historia och litteraturhistoria och konsthistoria var högt respekterade som sin tids smakdomare i samhällets högsta skikt. Då kunde man vandra genom de akademiska klosterlundarna utan att störas av vare sig självvärderingar eller rankningar, envisa studenters e-mail eller chefers senaste management-påhitt. Någon eller något har berövat oss humanister vår ställning och nu skulle vi vilja ha tillbaka den, tack, för akademins skull, för samhällets skull och för den mänskliga värdighetens skull.

Läget i USA är annorlunda. Även om humaniora är under attack även där, finns det fortfarande en stark och omfattande *liberal arts*-tradition i det amerikanska högskolesystemet där de flesta studenter förväntas genomgå en bred bildningsgång under de första två åren vid college. Man kan i och för sig invända att den svenska gymnasiets breda läroplan, som saknas i USA, uppfyller i stort sett samma funktion. Men i USA finns därmed också en undervisningsbas i högskolan som kan ge en viss stabilitet för humanistiska ämnen och deras lärarkår, inte minst förstås om det också stöds av stora donationer från förmögna alumner. Säg vad man vill om ett utbildningssystem som bygger på godtycklig välgörenhet, men sådana donationer ger onekligen den inte obetydliga delen av de amerikanske universiteten som har sådana tillgångar en frihet att stå utanför och ovanför den politiska dagsagendan. Därmed kan de bättre motstå samhällets växande krav på att högskolans utbildningar ska vara en motor i nationens ekonomiska tillväxt, och ingenting annat. Därmed blir inte heller det amerikanska systemet lika känsligt som det svenska för studenternas studiepreferenser. För studenterna påverkas naturligtvis minst lika mycket som politiker av ett idéklimat där ett bra jobb med en bra lön är inte bara det överskuggande målet, utan det enda målet.

Man kan knappast anklaga Martha Nussbaum, som jag flitigt hänvisade till under principen om handlingsförmågor, för att vara en självömkande humanist. I decennier har hon farit runt världen utifrån sina fixpunkter i USA och

Indien, och talat högt och kraftfullt om nödvändigheten av en humanistisk utbildning för den demokratiska utvecklingen i världen. Hennes grundtes, till exempel i *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* från 2010, är att ett land behöver utbildningar som gagnar ekonomisk tillväxt, lika mycket som en individ behöver ett jobb som ger en dräglig inkomst. Men att rikta innehållet i en högskoleutbildning enbart och enkom mot de kortsiktiga, instrumentella färdigheterna för att skapa den tillväxten och de privatinkomsterna är förödande både för individen och för demokratin. Nussbaum menar i sin bok att man inte alls är tvungen att välja. Man kan göra båda delarna, både skapa grunden för en sund ekonomi och förbereda människor för att kunna ta sitt ansvar som självständiga medborgare. Den kreativitet och kritiska förmåga, de etiska grundvalar och globala samhällsinsikter som studier i humanvetenskaperna kan ge, gagnar både intäkterna och medborgarskapet.<sup>127</sup> Detta är ett resonemang som jag återvänder till när jag pläderar för en akademisk yrkesutbildning. Nussbaum menar också att ett system som stödjer den enbart instrumentella yrkesutbildningen inte bara föraktar och utesluter humanistiska inslag för att de inkräktar på yrkesfärdigheternas utrymme; man är faktiskt också rädd för den inlevelse och empati som en humanistisk bildning odlar därför att en viss moralisk tröghet krävs hos folket om man ska kunna genomföra en ekonomisk politik som bygger på växande ojämlikhet och orättvisa i samhället.<sup>128</sup>

Nussbaums bok utgör en stark plädering för att alla studenter behöver någon form av bildningsgång som odlar kritisk självständighet och moralisk empati. Det är dock inte alldeles enkelt att se hur en sådan utveckling kulle kunna gå till i ett svenskt sammanhang. Inte heller i ett engelskt, för den delen, där evangeliet om den instrumentella yrkesutbildningen farit fram om möjligt ännu starkare. Vi får nog erkänna att humaniora inte kommer att återerövra sin plats på den offentliga arenan genom att politiker och allmänhet plötsligt kommer till sans. Jag tror dock att det finns en god möjlighet att alltför i samhället accepterar utbildningskonsekvenserna av att livet är mera än snöd vinning; att både människans och mänsklighetens stora problem inte kan övervinnas enbart genom teknologi och tillväxt; att det är de som tar sig an människan som individ och som samhällsvarelse som bör ta ansvar för forskningens frågor och prioriteringar, de som vågar se och beskriva de stora sammanhangen, som vågar slå fast normer och värden och dra hållbara konsekvenser av dem; att det är dessa som behöver tid och status och utrymme för att ställa dagordningen för utbildningen, forskningen och i förlängningen, politiken. Det

<sup>127</sup> "... this economic interest too requires us to draw on the humanities and arts, in order to promote a climate of responsible and watchful stewardship and a culture of creative innovation. Thus we are not forced to choose between a form of education that promotes profit and a form of education that promotes good citizenship." (Nussbaum 2010, s 10.)

<sup>128</sup> "But educators for economic growth will do more than ignore the arts. They will fear them. For a cultivated and developed sympathy is a particularly dangerous enemy of obtuseness and moral obtuseness is necessary to carry our programs of development that ignore equality." (Ibid, s 23.)

kan knappast bara vara humanister. Men kloka och medietränade humanister och samhällsvetare måste i hög grad vara med. Och det måste vara humanister som inte väjer för naturvetenskapens och teknologins innehåll, frågor och perspektiv utan som kritiskt tillämpar dem i kraftfulla analyser och förslag. Det gör de idag. Det finns, vad jag kunnat se, långt färre humanvetare med naturvetenskapliga insikter eller med en överblick över tekniken för att till exempel trovärdigt kritisera en forskningsinriktning än det finns naturvetare, teknologer, medicinare som förmår själva sätta sina rön in i ett samhälleligt och mänskligt perspektiv som inte alls är givet och oproblematiskt. Det betyder att man erkänner och tar hänsyn till att världen omkring oss inte är entydig och given, fylld av sanningar och lagar som väntar på att vi ska upptäcka dem, utan är mångtydig och skapad av våra egna skiftande föreställningar om den och av våra egna konstruktioner av verkligheten.

### Visdomsforskning och vetenskaplig tvåspråkighet

Det finns också en filosof i London, Nicholas Maxwell, som i många år hävdar att det är just upplysningen och konsekvenserna av att naturvetenskapens principer och metoder tillämpades på samhällsvetenskapen som har orsakat samhällets stora problem. Det var upplysningens förtjänst att förnuftet kunde börja styra samhället i stället för diktatoriskt godtycke, vidskepelse och en förtryckande kyrka. Men samtidigt, säger Maxwell, gjorde den goda tanken att samhällsvetenskaperna kunde ta över naturvetarnas metoder, att också den moraliska grunden försvann. Samhällsvetenskaperna kom därmed att samla kunskap om samhället, att iakttä objektivet men inte värdera. Genom att också samhällsvetenskaperna enligt Maxwell blir värderingsfria – och humaniora under de efterföljande århundraden gått samma väg – finns ingen i akademien som har till uppgift att undersöka vad en rätt och riktig väg framåt kan vara. Det är en tveksam slutsats med tanke på alla tydligt värdestyrda och flervetenskapliga forskningsområden och utbildningsprogram – postkoloniala studier, *gender studies*, fredsstudier och så vidare – men i sin grundtes, att akademins nuvarande kunskapsfokus istället bör omvandlas till en visdomsfokus, verkar ändå Maxwell vara något viktigt på spåren.<sup>129</sup> Idag är huvuduppgiften för hela universitets- och forskningsvärlden att på bästa sätt samla fakta och information för att sedan använda den för att lösa samhällets uppgifter och problem. Maxwell menar att tågordningen måste bli tvärtom. Huvuduppgiften bör vara att i första hand söka visdom – klokhet kanske är en bättre översättning – där visdom ska förstås som förmågan att inse vad som är av värde för en själv och för andra. Vad är ett gott liv, vad är ett gott sätt att leva? Vilka mål, syften,

<sup>129</sup> Maxwells resonemang återges i koncentrerad form i hans artikel, "Creating a Better World. Towards the University of Wisdom" i Barnett 2012 och fylligare i hans *From Knowledge to Wisdom* (2007).

ambitioner har vi med våra liv, både på personliga, institutionella och globala nivåer? Först när vi har klart för oss vilka mål vi har, ska fakta och information städslas för att bidra till att uppnå dem. Därmed blir det inte, till exempel, bara naturvetarnas sak att ställa frågorna för den naturvetenskapliga forskningen. Det är en uppgift för alla kloka tänkare och bör vara en huvuduppgift för akademien. Kunskapsinsamlingen i både naturvetenskaperna och humanvetenskaperna måste bli sekundär till att formulera och hitta lösningar till samhällets och människans stora hot. Splittringen mellan vetenskapliga discipliner förhindrar akademins möjlighet att påverka politiker eller allmänhet. Den vetenskapliga objektiviteten hindrar oss att uttala en uppfattning. Ingen – eller få – känner ett övergripande ansvar att föra samman disciplinerna i formuleringen och hanteringen av övergripande problem. Lösningen till detta, säger Maxwell, ligger i något han kallar visdomsforskning (*wisdom inquiry*). Detta innebär att vetenskaperna, och inte minst de naturvetenskapliga och tekniska vetenskaperna måste till sitt nuvarande fokus på teorier och evidens ett lägga främsta fokus på mål. Målen här är ”att formulera individuella, globala och sociala livsproblem som måste lösas om livskvaliteten ska kunna förbättras”<sup>130</sup>. Om vi ska veta vad som är av värde i livet måste visdomsforskning också bygga på en undersökning och utveckling av våra livsfilosofier, något som är bannlyst från den traditionella kunskapsforskningen.

Maxwell ger ett antal goda exempel på mångdisciplinära centrubildningar i England. Han kallar dem ”de första antydningarna om en revolution”. Sådana antydningar har funnits länge i Sverige också. Linköpings universitets temainstitutioner är kanske det främsta exemplet med Tema barn, Tema vatten o.s.v. De infördes 1980 och har lyckats genomföra en stor mängd mångdisciplinär forskning som är viktig för samhället, både nationellt och globalt. Men det svenska akademiska samhällets krav på indelning i silor för att en forskare ska kunna meritera sig och komma vidare i karriären tycks effektivt ha kvävt de flesta andra sådana mångvetenskapliga strukturer. De så kallade breddmagisterrarna utgjorde också ett viktigt försök att länka flerdisciplinära studier på avancerad nivå till faktiska behov i samhället och på arbetsmarknaden. De har också avskaffats av disciplinernas stränga disciplin och försök att etablera flervetenskapliga huvudområden i Bolognaöverenskommelsens anda tycks gå samma öde till mötes, konfronterad av en rättlärig inomdisciplinär utvärderingsregim.

Återigen, vad kan göras? Jag är inte övertygad om att någonting alls kan göras; föreställningarna om två kulturer är nu så djupt inrotade att det troligen kommer att kräva en betydande världskris att rucka på dem. Men vad som *bör* göras kan man möjligen uttala sig om, och det är en del forskare som har gjort. Hans Larssons uppmaning att se helheten i delen är *en* ansats. Donald Campbells bön om att forskare systematiskt läser tidskrifter utanför det egna fiskfjället en annan, Stephen Jay Goulds uppmaning till ömsesidig respekt och

<sup>130</sup> ”Articulate, and seek to improve the articulation of, personal, social and global problems of living that need to be solved if the quality of human life is to be enhanced.” (Maxwell 2012, s 6.)

erkännande en tredje. Stefan Collini säger i sitt fylliga förord till en nytugåva av Snows föredrag om de två kulturerna, att vad som behövs är inte att naturvetarna börjar läsa Dickens eller att humanister pluggar in några grundläggande naturlagar, utan snarare en slags vetenskaplig tvåspråkighet. Det innebär förstås att inte bara använda fackspråket i vår egen specialitet utan också att uppmärksamma, lära av och kanske även bidra till ett bredare offentligt samtal. Och sådant arbete, föreslår han, bör betraktas inte bara som ett fritidsintresse eller välgörenhetsarbete utan ge ordentliga belöningar inom den egna disciplinen.<sup>131</sup> Språkliknelsen använder han också när han talar om nödvändigheten av att utveckla och sprida ett offentligt språk där icke-kvantifierbara aspekter kan tilldelas sin tillbörliga vikt och betydelse.<sup>132</sup> Detta är ett grundläggande problem som jag kommer att återvända till när det gäller målstyrning och kvalitetssystem: det är bara det som går att räkna som räknas. Förmodligen under inflytande av samma naturvetenskapliga metoddominans som har sina rötter i Descartes tvärsäkra kunskapsgrund och den dubbla bokföringen, är det bara det som kan uttryckas i siffror som ses som fakta, som en tillförlitlig bild av verkligheten.

Konsekvenserna av att naturvetenskap-humanvetenskap i så hög grad betraktas som ett motsatspar är alltså djupt besvärande men det är inte den enda dikotomi som ställer till besvär för akademins roller i världens utveckling. I min inledande diskussion om kunskap hävdade jag att teori och praktik aldrig kan stå i motsats till varandra utan utgör varandras nödvändiga komplement. Med denna insikt som grund går det att vidareutveckla en akademisk yrkesutbildning som både ger en bättre förberedelse för ett omväxlande yrkesliv och lämnar ett starkare bidrag till en lokal, regional och i förlängningen även en global utveckling

<sup>131</sup> Snow 1998, s. lvii f.

<sup>132</sup> "the need to develop and diffuse a public language in which non-quantifiable considerations can be given their proper weight." Ibid s. lxx f.

## Högskolans viktigaste bidrag till den regionala utvecklingen sker genom akademiska yrkesutbildningar i partnerskap

*Jag argumenterar för en integrering av det individuella lärandet, utbildningen, med det kollektiva lärandet, forskningen, i ett lokalt lärande, där företag och organisationer också lär sig tillsammans med studenter och forskare. Högskolans historia som yrkesutbildare måste balanseras av högskolans kritiska självständighet och förmåga att tala sanning till makten.*

### Individuellt, kollektivt och lokalt lärande

I slutet på 1990-talet skrev John Bowden och Ference Marton *The University of Learning*, en bok som har bidragit till en viss omfokusering av den högre utbildningens uppmärksamhet från vad läraren undervisade om till vad studenten – och forskaren – lärde sig. Detta var strax innan den stora Bologna-processen svepte igenom den svenska högskolans utbildningar med sina detaljerade lärandemål och därtill kopplade examinationer. Boken har undertiteln *Beyond Quality and Competence*, och avslöjar därmed vilken skepsis de redan då hade mot dessa båda luddiga och uttjatade begreppen. Bland flera lärdomar jag bär med mig från den boken är synen på lärandet som kan uppträda på tre sätt, som motsvarar vad som åtminstone då kallades högskolornas tre uppgifter: utbildning,

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.h> License: CC-BY 3.0



forskning och, ”den tredje uppgiften”, eller med andra ord, samverkan med det omgivande samhället.

Utbildning motsvarar, i Bowden och Martons resonemang, *det individuella lärandet*, processen där en individ förstår och tillgodogör sig något som troli- gen redan är känt av andra – läraren, till exempel. Forskningen motsvarar *det kollektiva lärandet*; mänskligheten som kollektiv lär sig något nytt. Fokus på lärandet och kontrasten mellan de två belyser på ett bra sätt vad som förenar dem och vad som skiljer dem åt. Men det som verkligen öppnade ett nytt fön- ster i mitt tänkande och kastade nytt ljus över välkända fenomen, var när de kallade samverkansuppgiften för *det lokala lärandet*.<sup>133</sup> Lärandet kan då både vara individuellt i form av yrkesutbildning, fortbildning, uppdragsutbildning och så vidare, eller kollektivt, i form av gemensamma forsknings- och utveck- lingsprojekt – men är kopplat till en gemensam plats, *locus*, där forskare, lärare, studenter, yrkesverksamma i företag och organisationer i en stad eller en region samverkar kring gemensamma uppgifter, för att lära sig. Om en sådan syn på högskolans uppgifter kunde präglade inte bara vår syn inom högskolan på vår uppgift utan också omvärldens, tror jag att det kunde få stora konsekvenser. Det är inte högskolan som har till uppgift att lära ut eller berätta vad man kom- mit fram till i sin forskning och därmed ”tillämpa” forskningen eller ”popula- risera” utan det är vad – och hur – man tillsammans kan lära sig något nytt.

Innan jag går in på vad jag tror är en förenklad syn på hur forskningen bidrar till regionens välfärd, dock, behöver jag resonera om den lika förenklade synen på högskolan som leverantör av yrkeskompetens. De flesta regioner i Sverige utanför storstäderna har problem med att förse arbetslivet med välutbildade ungdomar som kan ersätta det stora antalet som lämnar sina yrken med ålders- pension. Vad har högskolan för roller att spela här? Hur kan det individuella lärandet bidra till och uppgå i ett lokalt lärande? Kan man förena regionens krav med akademins krav?

## Högskolans historia är yrkesutbildningens

Högskolan som den ser ut idag har vuxit fram ur behovet av yrkesutbildning. Hela denna mångfald av institutioner för högre utbildning i alla länder värld- en runt – universiteten i Bologna och Oxford, järnvägsuniversitetet i Jiaotong, Gandhi Open University med sina 3,5 miljoner studenter, polishögskolor och militärhögskolor, Liberal Arts Colleges och prästseminarier, Harvard och Yale och Ohio State, Lund och Luleå – alla har de ursprungligen sysslat med förbe- redelse för ett yrkesliv. Och gör så fortfarande, de flesta även i en relativt snäv bemärkelse, där kunnandet i ett bestämt yrke tydligt överskuggar alla ambition- er att bibringa bildning eller så kallade generiska förmågor.

När jurister från hela Europa för tusen år sedan drog sig mot Bologna för att lära sig den romerska rätten skapades en av de viktigaste grunderna för

<sup>133</sup> Bowden and Marton 1998, s 5-6.

uppbyggnaden av Europas rättsstater. Yrkesutbildning för jurister, alltså. Ditresande studenter slog sig samman i nationer och avlönade sina lärare. Andra skrän följde efter. Den högre utbildningens förhistoria i Europa, under de tusen åren som föregick Bologna 1088, hade förstås varit kyrkans. Det var i klostren och katedralskolorna som den bokliga lärdomen, studiet av de heliga skrifterna, pågick. När sedan den grekiska tankevärlden genom nyupptäckten och översättningen av Aristoteles efter 1200-talet spred sig genom Europa, var det universiteten som fick ta sig an uppgiften att förlika kyrkans läror med antikens filosofi och naturvetenskap. Teologin fick därmed en betydande och självklar plats i de tidiga universiteten – yrkesutbildning för prästerskapet. Yrkesutbildningen för medicinare byggde i hög grad på Galenos, den grekiska läkaren från 100-talet vars skrifter styrde över västvärldens syn på människokroppen och dess sjukdomar i 1 500 år.

När universiteten började växa fram i Norden under 1400- och 1500-talen var det också här framförallt som yrkesutbildning för prästerskapet; kyrkan fortsatte utöva sitt grepp över universiteten under sekler framöver. Uppsala universitet lades mer eller mindre ner bara ett femtiotal år efter instiftandet 1477 eftersom Gustav Eriksson i sin nya reformerade kyrka inte ville veta av någon prästerlig utbildning enligt den romerska läran. Det skulle dröja ytterligare femtio år innan den lutherska statskyrkan insåg att den också behövde välutbildade präster och universitetet därmed kunde få fart på verksamheten igen. En yrkesutbildning till präst innehöll – och innehåller – dock inte mycket av det man enligt dagens snäva definition av yrkesutbildning borde kunna för att arbeta som präst: ekonomi, personaladministration, psykologi, pedagogik, kan man tänka sig. Snarare fick man ägna sig åt studiet av den heliga skriften och dess uttolkningar, tillsammans med en dos aristotelisk filosofi, vilket förstås ger rikligt med tillfällen att också söka sin egen sanning. För, som dansken Bo, universitetslärare i Paris på 1200-talet, skrev i sin *Om det högsta goda*: ”Ty insikten i sanningen är en njutning. Det förstådda behagar den som förstår, och ju mer förunderligt och ädelt det förstådda är och ju skarpare förståndet är när det gäller att fullkomligt begripa det, desto större är den intellektuella njutningen.”<sup>134</sup> Och även om den högre utbildningen har sin upprinnelse i yrkesutbildningen, har den sin själ i sanningsökandet, kunskapen för dess egen skull.

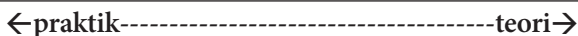
### Mera teori, mera praktik

Kunskapen för dess egen skull har alltid betraktats som motpolen till den slags yrkesutbildning som ser till att du kan det du behöver det första året på det nya jobbet. Och det är en vanlig föreställning, tror jag, att högskolans utbildningar

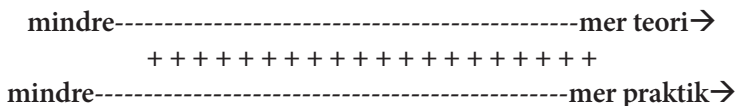
<sup>134</sup> Citerat ur Anders Piltz, *Medeltidens tankevärld* 1978, s 212. Dansken Bo, också känd under sitt latinska namn Boethius de Dacia, var en för sin tid radikal filosof som vågade hävda i sin *Det högsta goda eller Över filosofens liv* (c 1170) att det var genom filosofens rationella betraktelse av det sanna och det goda som människan kunde uppnå visdom.

än idag placeras sig på en punkt någonstans mellan dessa två ytterpolerna; på senare år, tycks det, i allmänhet stadd i en snabb utveckling i riktning mot ytterpolen yrkesutbildning. Akademi och yrke skulle polerna kunna kallas, eller teori och praktik. Men min tes här är att man i grunden inte bör röra sig på en sådan axel alls; axeln är felkonstruerad, precis som en axel mellan teori och praktik är felkonstruerad. Troligen beror en sådan besvärlig föreställning på människans eviga lust och vilja att skapa dikotomier och motsatspar överallt: antingen – eller: A eller B, X eller Y. I stället tror jag högskoleutbildning skulle vara betjänt av att vi ser *två* axlar, oupplösligt kopplade med varandra och beroende av varandra; den ena axeln leder från mindre (yrkesanknuten) ”praktik” till mera; och den andra från mindre sanningsökande eller (akademisk) ”teori” till mera.

I valet mellan teori och praktik väljer jag således mera av båda.  
Alltså INTE:



UTAN:



Universiteten växte alltså fram ur samhällets yrkesbehov men knappast, i någon modern mening, i nära samverkan med yrkesutövarna. Universiteten levde ett eget liv, uppfostrade sina egna lärare och det blev framförallt unga människor – inte så sällan riktigt unga, både 13- och 15-åringar skrevs in i Uppsala – som tog del av undervisningen innan de påbörjade någon yrkesbana. Sedan återvände de aldrig, om det inte var av nostalgiska skäl eller för att firas som jubeldoktor.

Många av de tidigare europeiska universiteten blev helt självständiga med egna tillgångar med tillräcklig avkastning, egna lagar och rättsväsenden, egna byggnader och campus utanför stadens hank och stör – alla väsentliga förutsättningar, med andra ord, för att bli elfensbenstorn. Det var 1800-talets blomstrande industrialism och det nya samhället som växte upp omkring den som krävde bättre utbildat yrkesfolk inom i stort sett alla professionella yrkeskategorier såsom vi känner dem idag. De amerikanska *land-grant universities* fick egna tillgångar i form av mark på 1860-talet för att kunna vara självförsörjande, med den främsta avsikten att gagna produktionen; det var utbildningar i lantbruksvetenskap, naturvetenskap och teknik som skulle prioriteras. De universitet som byggdes upp i Manchester, Birmingham och Glasgow, byggdes i rött tegel, *redbrick*, mitt i de städer vars industrier och samhällsinstitutioner de hade att

försörja. Och inte långt efter dem kom högskolorna i Stockholm och Göteborg, utan den gamla kopplingen till kyrkan men nära förbundna med folkbildningen och sina värdstäder. På båda hållen växte de nya högskolorna så sakteliga fram under 1800-talets senare hälft med öppna föreläsningsserier som reaktion mot de gamla universitetens tvångsämnena och examina. Snabbt växte extramurala kurser och program för en allmänhet som inte tillhörde universitetsethiken men som ändå behövde förkovra sig. Bara ett sådant ord som *extramurala* – utanför murarna. Murarna runt lärdomen var alltså det givna; att unga män skulle ägna just tre år av sitt liv i gränsen mellan ungdom och yrkesliv åt studier bland jämnåriga i en främmande miljö bakom murarna var lika givet.

Naturvetenskapen hade vuxit fram inom universiteten men under 1800-talets senare del togs efterhand också ingenjörskonsten in i finrummen. Fortfarande var det dock den humanistiska fakulteten som stod högst i rang och där var inte yrkeskopplingen särskilt tät. Sjuksköterskeskolorna och lärarseminarierna som hade grundats under senare delen av 1800-talet inkorporerades i högskolan hundra år senare, liksom ingenjörsutbildningen som vuxit fram ur bergsskolor och slöjdskolor. Sveriges första institution för högre utbildning i teknik startade 1822 i Falu Bergsskola. Teknisk utbildning i anslutning till stormaktstidens skattkista, Falu koppargruva, hade förstås förekommit i mer eller mindre lärlingsliknande former sedan urminnes tider, men det nya var att den fick en särskild byggnad med särskilda lärare och en kursliknande struktur, skild, om än inte så långt, från den praktiska malmhanteringen. Kopparbergets betydelse minskade dock i takt med att Stockholms växte och Bergsskolan flyttade sin verksamhet dit 1869 för att bilda vad som 1877 blev Kungliga Tekniska Högskolan.

## Om akademisk yrkesutbildning som verksamhetsutveckling

Jag argumenterar på annat ställe för att de svenska högskoleutbildningarna har blivit alltför snävt yrkesinriktade. EU, regeringen, regionen, arbetsgivare och fack, inte minst studenterna själva är fokuserade på en enda fråga – vad ska du bli? Och hur fort blir du det? Och hur mycket kommer du att tjäna? När ska det humankapital som du utgör kunna sättas i produktivt arbete som gagnar dig själv och din karriär, företagen och samhällstjänsten, BNP och tillväxten i företaget, regionen, Sverige, Europa? Blir de kompetenser du förvärvar under din utbildning de rätta för att passa in företagets och samhällets behov av kompetens? Kort sagt, blir du lönsam, lille vän?

Inget fel i dessa frågor. Alla behöver vi försörja oss, de flesta vill nå framgång i ett yrke, och för de allra flesta betyder det någon form av anställning. Fel blir det dock om frågan om den kortsiktiga anställningsbarheten förblir den enda frågan. Det måste till en annan fråga också: inte vad ska du bli, utan vem ska du bli? Hur ska du bilda dig, hur ska du odla dina handlingsförmågor? Hur ska du bäst förbereda dig för fyrtyo yrkesår med uppgifter som varken du eller någon annan knappast ens kan sja om? Hur ska ditt omdöme utvecklas så att du kan bättre se och förstå dig själv och människorna omkring dig, samhällsinstitutionerna, de stora

världsomspännande skeenden som påverkar din och alla andras vardag? Och hur ska du skaffa dig handlingsförmågan, makten, att i din tur påverka alla dessa?

I valet mellan akademi och yrke, mellan bildningen och utbildningen, mellan teori och praktik, mellan boken och verkstaden menar jag att vi alltid behöver både och. Och inte bara både och, utan mera av båda. Hur ska det gå till? Mera praktik måste väl tränga ut teorin, eller mera teori göra att praktiken inte får plats? Om vi istället erkänner att praktik och teori är oupplösligt förbundna med varandra; att de utgör varandras förutsättningar; att det inte finns en praktik utan en teori som kan beskriva den; att det inte finns en teori utan en praktik att referera till, så tror jag man undanröjer en del bekymmer som brukar uppstå när man ska utforma en utbildning.

Kanske kan det önskvärda förhållandet mellan de två aspekterna, teori och praktik, förtydligas i en fras som "akademisk yrkesutbildning". "Akademisk" kan visserligen uppfattas som ett skällsord i vissa kretsar, just i ordets koppling till onyttig teori och improduktiva spetsfundigheter. Men det är en association som borde kunna bekämpas med ett envist och stolt bruk av ordet i betydelsen självständigt, noggrant, kritiskt tänkande. Bilder och slagord, *slogans*, är viktiga. De styr vårt tänkande och det är viktigt att de blir rätt. De är förgrovningsar, onyanserade och grovhuggna, och så måste de vara om de ska kunna hållas i minnet också av den som har hundra andra intressanta saker att tänka på. Jag vet inte om "akademisk yrkesutbildning" är just ett sådant slagord som kan hjälpa oss framåt. Jag hoppas det.

Vad skulle akademisk yrkesutbildning kunna vara? Ja, praktikgrundad utbildning, till att börja med. Kanske inte så helt annorlunda än alla de goda former som vuxit fram under årens lopp i flera av högskolans stora yrkesutbildningar: studenter som deltar successivt alltmera aktivt i hela bredden av arbetsplatsens uppgifter, i vården, skolan, den kreativa arbetsplatsen, industriproduktionen, administrationen, rättssalen. De socialiseras in i ett arbete, ett yrke och måste därför samtidigt odla förmågan och få tillfället att ta ett steg tillbaka och reflektera över vad som är bra eller mindre bra och varför. Med sin kritiska, nyfikna blick ser studenten på ett annat sätt än de som varit där i tio eller tjugo år. Hon kan uppmuntras att delta i ett samtal om utveckling och får stöd av handledare som också får tid, stöd och stimulans att utveckla sitt eget seende och bredda sina perspektiv. Genom att både delta i, beskriva och tillsammans med andra djupt begrunda tillverkningsprocessen i en fläktfabrik, genom att både delta i vården av människor och fördjupa sig i hur de möten mellan människor som vården grundas på sker, utvecklas både en skicklighet att hantera teoretiska beskrivningsmodeller – nya sätt att se – och en hantverksmässig skicklighet – bättre sätt att göra.

I detta dynamiska möte finns också fröet till utveckling för en verksamhet. Studenten är inte den som inte vet nånting – "vad lär de sig nuförtiden på högskolan?" – och som måste stöpas i samma mall som handledaren. Studenten och handledaren utvecklas tillsammans och ser genom sin dialog med varandra och med sin verksamhet ständigt nya perspektiv. Kliniska lektorer kallas, till exempel, de verksamhetsförlagda högskolelärarna i vården och sådana

skulle kunna finnas i snart sagt alla arbetsplatser som är intresserade av ett sådant kompetenstillskott och vågar öppna sig för kritik och den utveckling den kan föra med sig.

Akademisk yrkesutbildning som verksamhetsutveckling, skulle kunna vara en sammanfattning på detta. Lite för långt för en slogan, kanske, men den får duga så länge. Akademisk är den därför att den är kritiskt ifrågasättande, den är grundad på forskning och forskningens stringenta sätt att se på världen. Akademisk är den också därför att den ser längre än till yrkesutbildningen, den ser till hela studentens växande och bildning, hennes förmåga att ta sig an både yrket och livet. Tillsammans odlar de olika aspekterna en reflekterande handlingsförmåga, grundad i en mängd olika samarbetsformer. En utopi? Kanske, men det finns åtskilliga exempel som redan fungerar. Snarare ett ideal som kanske inte uppnås i alla sina beståndsdelar överallt men som ändå tjänar både som en utgångspunkt och som en fyrbåk för utveckling.

En sådan nära koppling mellan högskolan och arbetslivet skulle också kunna öppna för högskolan som regionens kunskapsport. Här sitter vi, åtminstone 300 forskarutbildade, i Dalarna. Vi läser forskningsrapporter, böcker och analyser dagarna i ända. Vi granskar dem, kritiserar och bearbetar dem i vår egen forskning och lägger fram våra rön i seminarier och i nya artiklar och böcker. Men hur mycket av allt detta någonsin når ut utanför våra väggar? I vissa verksamheter mer än i andra, är svaret. I vårdyrken, till exempel, verkar det finnas en mottaglighet för forskningsrön som få andra yrkeskategorier kan uppvisa. Av tradition, inte bara i Sverige, är kanske läkaryrket det som genom sina utbildnings- och karriärstrukturer skapar de bästa förutsättningar för att det kollektiva lärandet – forskningen – inte bara ska bli en del av det individuella lärandet – undervisningen – utan också av det lokala lärandet – samverkan. Universitetssjukhusen utgör ett typexempel på verksamheter som i sin struktur överbrygger gapet mellan akademi och praktik. Under de senaste decenniernas kamp för en självständig profession har sjuksköterskorna i både sin utbildning och praktik i kanske ännu högre grad konsekvent anammat forskningsresultat som grund i den evidensbaserade vården. Det har varit en viktig strategi, tycks det, för att komma ur både läkarens, omvärldens och deras egen nedärvda bild av sjuksköterskan som läkarens assistent. Av mina egna iakttagelser att döma, och inte minst i jämförelse med relationen mellan läkares och sjuksköterskors yrkesroller till exempel i UK, verkar strategin ha haft viss framgång – även om en sådan framgång säkert påverkas av långt flera faktorer än bara hur man förhåller sig till forskningen.

Om det då fungerar inom vård- och medicinyrken att akademi och praktik tillsammans bildar arenor för lokalt lärande, hur ser det ut inom andra yrkesfält. Min överblick är naturligtvis bristfällig – vem överblickar alla samhällets yrkesfält? Genom decenniernas erfarenhet av min egen högskolas och andras akademiska yrkesutbildningar kan jag nog hävda att det skulle kunna fungera betydligt bättre. Inom ungdomsskolan finns goda ansatser: gemensamt finansierade forskarutbildningstjänster där skollärare genomgår en forskarutbildning på

halvtid medan de har halva sin undervisningsstjänst kvar; gemensamma forskningsprojekt; seminarier; examensarbeten – alla dessa och flera insatser därtill förekommer, även om det är i begränsad omfattning. Ännu ses de knappast som självklara inslag i de flesta skolors vardag. Och så är det inom många andra offentligfinansierade yrkesområden – socialtjänsten, den offentliga förvaltningen, polisen och rättväsendet för att nämna några: det finns goda exempel på gemensamma insatser som kan leda till forskningsbaserad verksamhetsutveckling men de kan knappast sägas vara systematiska eller prägla en lärande kultur.

I de grundutbildningar som leder till yrken som är mest frekventa inom den privata sektorn – ekonomutbildningar – finns inte heller en tradition av systematiskt och kontinuerligt lärande över gränserna mellan akademi och arbetsliv. Ekonomistudenters examensarbeten, som ofta undersöker empiri i företag och organisationer, utgör ett undantag. Andra stora och viktiga undantag finns också, självklart i samarbetet mellan t.ex. de tekniska högskolorna och storföretagens forsknings- och utvecklingsavdelningar. Men dessa är tämligen isolerade från verksamheten i stort. De fungerar oftast som innovationsverkstäder där man forskar fram nyheter som i gynnsamma fall kan ge upphov till nya eller förbättrade produkter och försäljningsframgångar, i enlighet med samhällets helt förhärskande föreställningen om den linjära utvecklingsmodellen, som jag synar under nästkommande princip.

Bland ekonomer och administratörer i både offentlig- och privatfinansierade verksamheter syns inte många spår av gemensamma forskningsbaserade utvecklingskulturer. Där tycks estradören med de snyggt förpackade privatpsykologiska universalkurerna härska tämligen ohotat på utvecklingsdagar och kick-offs.

Men om akademien och arbetslivet tillsammans ska söka efter lösningar, vem är det då som ska ställa frågorna? Möjligen har ett av problemen som stått i vägen för ett närmande mellan akademien och arbetslivet varit att forskningen nästan alltid har ställt sina egna frågor och svaren har ekat i de egna seminarierummen och de – åtminstone förr – så svårtillgängliga tidskrifterna. Framgång har mätts av uppskattning bland de egna leden genom kollegornas uttalanden inför publicering i peer-review tidskrifter och vid tjänstetillsättningar eller genom statistiska mått såsom antal citeringar. Och då blir de mest intressanta frågorna de som har störst intresse för kollegorna. Forskningen blir inåtblickande och i takt med den tilltagande specialiseringen av disciplinerna och med den ökande dominansen av de korta artiklarna, som sällan innehåller mer än en dellösning i en dellösning, alltmer esoterisk.

### Och vem ska då tala sanning till makten?

Ett lokalt lärande som uppstår i ett sådant samarbete mellan arbetsplatser och den högre utbildningen är naturligtvis inte utan en hel del problem. Om man för ögonblicket bortser från alla de praktiska problemen med placering och



finansiering, med samarbets- och styrformer och så vidare, finns det ett övergripande principiellt bekymmer: Hur bevara och förstärka akademins autonomi i ett så nära umgänge med de starkt vinstmotiverade företagen och de alltmer tydligt mål- och resultatstyrda offentligfinansierade institutionerna? Hur ska studenter, lärare, forskare kunna vara ohöjlt kritiska mot en verksamhet som de samarbetar så nära med, som kanske på ett eller annat sätt bidrar till att de får lön och mat för dagen? Finns inte en överhängande risk att studenter tidigt socialiseras in i attityder och arbetssätt som inte alls gagnar verksamhetens utveckling och inte heller studenternas utveckling mot fritt och kritiskt tänkande individer?

Makten, i form av de senaste decenniernas regeringar både i Sverige och resten av västvärlden, har varit konsekvent i att främja och hylla olika former av nära samarbete mellan framförallt näringslivet och den högre utbildningen. En stor brittisk rapport om befintliga och önskvärda samarbetsformer från 2012 inleds med ett citat som speglar den förhärskande synen: "Precis som medeltidens borgar gav styrka åt den tidens städer, och fabriker skapade välstånd under den industriella epoken, så utgör universiteten styrkans fundament i 2000-talets kunskapssekonomi."<sup>135</sup> Rapporten beställdes av det brittiska utbildningsdepartementet som där går under det talande namnet *The Department for Business, Innovation and Skills*. Stolta traditioner av humanistisk bildning finns förvisso kvar i de brittiska universiteten och försvaras i högtidstal men utgör en slags finkulturell glasyr på den egentliga kakan: universiteten är främst till för att gagna vinstdrivande affärsverksamhet och dess behov av lämplig arbetskraft och nya produkter.

Och vem ska då tala sanning till makten? Historikern Thorsten Nybom har varit en av dem som ihärdigt kritiserat den tilltagande sammanblandningen mellan vad han menar borde vara tre väl åtskilda institutioner: politiken, byråkratin och vetenskapen. Universiteten styrs, menar han, i alltför hög grad av forskningsmedel som fördelas av byråkrater i enlighet med politikens agenda. Rollerna blandas ihop och det uppstår ett intellektuellt skymningsland befolkat av hybridforskare som ägnar sig åt ideologiproduktion.<sup>136</sup> Jag är övertygad om att det finns en motsvarande risk i att blanda utbildningsplatsen med arbetsplatsen; arbetsplatsens dominerande ideologi blir också utbildningens och påverkar därmed högskolans. Men det är väl just i detta som högskolans viktiga roll skulle kunna ligga, om man noggrant definierar och upprätthåller transparenta roller i samarbetet: att se, uppmärksamma, analysera och kanske i förlängningen förändra rådande praxis, normer och ideologier. På samma sätt

<sup>135</sup> "Just as castles provided the source of strength for medieval towns, and factories provided prosperity in the industrial age, universities are the source of strength in the knowledge-based economy of the twenty-first century." Orden kommer från den inflytelserika Dearing report (2002) och står som motto för Lord Tim Wilsons rapport *A Review of Business-University Collaboration*. (Wilson 2012, s 2)

<sup>136</sup> "The blurring of roles that we have seen is a consequence of the almost epidemic growth, since the 1970s, of the polycratical, intellectual hybrid sphere, which, especially in the medial arena, operates in the twilight zone between science, bureaucracy and politics..." (Nybom 2013, s 36)



som man kan invända att vetenskapen aldrig helt kan undandra sig från ett ideologiskt sammanhang – det finns ingen värderingsfri forskning – kan man hävda att det inte finns någon värderingsfri utbildning. Den akademiska yrkesutbildningen måste ha som syfte att lyfta fram och synliggöra dessa värden och att förmå studenter att självständigt ta ställning, att välja ståndpunkt utifrån självinsikt och klargjorda grundprinciper. Därmed förenas också högskolans bildningssträvan i den akademiska yrkesutbildningen.

Universitetet brukar räknas som det västerländska samhällets mest bestående institution och, om man ser till dess tillväxt alltsedan 1100-talet, en av de mest framgångsrika. Som institution skulle man också kunna säga att det utgör Europas mest spridda och mest bestående bidrag till världens utveckling, även om spridningen till stor del skedde genom det flerhundraåriga rövartåget som kallas kolonialism. Universitetet har lyckats överleva och utvecklas tack vare balansen mellan oberoende *av* samhället och beroende *på* samhället. Genom att skissa en akademisk yrkesutbildning i nära partnerskap mellan akademi och arbetsliv har jag velat klargöra en del principer som kan lösa upp en synbar motsättning mellan praktik och teori, mellan högskola och vad som av dem utanför högskolan ofta kallas för verklighet. Jag har antytt hur både högskolan och arbetsplatsen kan tjäna på ett nära samarbete, ett samarbete som kan leda till en ständigt pågående utveckling i såväl arbetslivets som högskolans alla områden, vitaliserad av nyfikna och självständiga studenter.

Men det är inte bara studenterna på grundnivå som kan bidra till regionens utveckling, till lokalt lärande. Forskning och forskarutbildning har också en central roll att spela. I nästkommande princip visar jag att det kan gå till på ett annat sätt än man vanligen antar.

## Forskningens främsta syfte är inte innovationer utan förmågor

*De nationella systemen och incitamenten borde i långt högre grad betona värdet av en högutbildad befolkning framför till exempel innovationssystem, patenttagning och annat som ingår i en linjär utvecklingsmodell – hur viktigt sådant än är. Att en stor andel av befolkningen har tillgång till och förmår omsätta relevant information till handlingsgenererande kunskap bör vara huvudmålet.*

### Leder uppfinningar till jobb?

Uppfinnare har länge varit samhällets hjältar. Sedan den industriella revolutionen inleddes har de män (alltid män) hyllats som har uppfunnit en mekanisk vävstol, en telefon, en skiftnyckel, en magsårsmedicin. Deras uppfinningar har fört med sig sysselsättning, ekonomisk tillväxt och välfärd. Deras namn och flit har inpräntats i oss under vår skoltid som föredömen och i många fall har de säkert också förtjänstfullt tjänat som sådana. En av de psalmer vi sjöng under vår morgonbön i min *grammar school for boys* började "Let us now praise famous men."<sup>137</sup> Idag är det alltmera sällan som enskilda uppfinnare upphöjs som hjältar; även om vi i Sverige stolt talar om för världen att

---

<sup>137</sup> Nu när jag femtio år senare undersöker saken, visar det sig att sången inte var någon psalm, som jag trodde då, utan skrevs av Rudyard Kipling för att hylla hans internatskolelärare som i sin kärlek till pojkarna slog i dem vett medelst rottingen: "...Daily beat us on with rods, For the love they bore us!"

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 *Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen*. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.i> License: CC-BY 3.0

både Spotify och Skype är svenska uppfinningar, inser vi nog att de inte längre bidrar särskilt mycket till sysselsättning och tillväxt, åtminstone inte just i vår del av världen. Annars har en patriotisk tävlan funnits under åtminstone de två senaste århundradena mellan nationer som stoltserat med uppfinnare och uppfinningar – Sverige är inte det enda land där man hävdar att man uppfunnit skiftnyckeln.<sup>138</sup> Men det är forskningen snarare än uppfinnare som nu ska förse oss med de nya rön som behövs för att sätta fart på ekonomin. Sverige är med rätta stolt över den höga andelen av BNP som landet satsar på forskning och utveckling. Men den linjära modellen, som verkar vara grunden för många politiska satsningar och även i en allmän uppfattning om vad forskning ska vara bra för, finns anledning att begrunda.

Så här ser den linjära modellen ut i stora drag:

**forskning → produkt → patent → företag → jobb →  
tillväxt → välfärd**

I denna utvecklingskedja, som schematiskt visar ett linjärt innovationstänkande, finns två viktiga motorer som för utvecklingen framåt: å ena sidan forskaren, det vill säga uppfinnaren, och å andra sidan entreprenören, den som omvandlar uppfinningen till produkt och som grundar och driver företaget som ska tillverka och sälja den. Joseph Schumpeter förde fram två teorier på 1940-talet som båda fortfarande i hög grad påverkar politikerna och allmänhetens tänkande kring ekonomisk tillväxt och samhällsliga framsteg: vikten av dels den enskilda vildhjärnan och av entreprenörsandan och dels det stora företaget som har resurser och kraft att satsa på forskning och utveckling som leder till innovationer. Och man kan knappast ifrågasätta vikten av enskilda entusiaster som glöder för sin sak, som inspirerar andra och som aldrig ger upp i sin iver att förverkliga en idé, vare sig det är en ny produkt, en behandlingsmetod eller en ny app.

Det visar sig dock i verkligheten att det ofta är gamla teknologier som är de viktigaste för ekonomisk tillväxt. Kina är väl det tydligaste exemplet, där en gammal maskinpark och något så förlegat som sjöfarten har legat till grund för det ekonomiska miraklet. Det som ses som framtidens teknologier blir ofta snabbt övergivna och bortglömda. Överljudsplanet Concorde är bara ett exempel. Röntgen, bilar, flygplan, biograffilm och radio uppfanns alla under de tjugo åren kring förra sekelskiftet, 1890-1910. Mycket utveckling består istället i att kunna omsätta gammal kunskap i en ny miljö. Först måste man veta att

<sup>138</sup> Se David Edgertons *The Shock of the Old* (2008) s 103-5 om vad han kallar teknonationalism eller *invention chauvinism*. Wikipedia upplyser om att i södra Europa kallas skiftnyckeln för engelsk nyckel, eftersom den uppfanns där på 1840-talet, medan i östeuropa heter den fransknickel. Bara i Danmark, Polen och Israel tydligen, heter den svensknickel p.g.a. den förbättring som gjordes i Sverige på 1890-talet. [http://en.wikipedia.org/wiki/Adjustable\\_spanner](http://en.wikipedia.org/wiki/Adjustable_spanner)

kunskapen finns, var den finns, värdera den och tillämpa den i ett nytt sammanhang. Det viktigaste blir inte uppfinningen utan att det finns människor som är tillräckligt väl utbildade för att kunna göra allt detta. Man kan visserligen tvivla på att ohämmad tillväxt och konsumism kommer att kunna bilda grund för ett stabilt samhälle så länge till. Men om man erkänner att kapitalismen som bygger på tillväxt har fungerat förvånansvärt bra förvånansvärt länge, kan åtminstone en av orsakerna vara att allt flera kunnat komma i kontakt med forskningsrön och varit förmögna att omvandla sådan information till *sin* kunskap i *sina* sammanhang. De har ofta varit i kontakt med varandra i kollektiva processer och har ofta haft en gedigen utbildning, inte sällan en forskarutbildning. Kapitalismen har de senaste decennierna byggt på att alltfler kunnat agera självständigt. Under industrialismens första sekel räckte det långt att kunna läsa och skriva – att kunna läsa instruktioner, att lära sig av andra än dem inom samtalsavstånd. Självständigt ifrågasättande av processer och rutiner, självständig identifiering och lösning av problem var inte något som arbetaren förväntades eller ens fick syssla med. Både för individen och för samhället kräver fortsatt välfärd idag mera avancerade, om inte helt obesläktade förmågor och färdigheter. Bland andra ekonomen Robert Lucas visar att det är viktigare att ett land har många välutbildade medborgare som deltar i ett ständigt utbyte av kunskap och idéer, än att det finns ett välfungerande patentsystem eller en forskningssektor med monopolrätt på sin "kunskap".<sup>139</sup>

Vinnova är en statlig svensk myndighet med 200 anställda som fördelar ungefär 2 miljarder kronor per år till olika innovationsfrämjande åtgärder: deras verksamhet har många olika aspekter och inriktningar men kärnan bygger på den linjära uppfattningen om utveckling jag skissade ovan. I en självkritisk granskning har verket låtit ekonomen Alexandra Waluszewski titta närmare på effekterna av betydande satsningar av offentliga medel som gjorts under årens lopp.<sup>140</sup> En av hennes slutsatser är att regeringens innovationspolitik, iscensatt av Vinnova, bygger på att affärslandskapet är nationellt; i praktiken, visar hon, sker den eventuella tillämpningen av svenska forskningsrön inom

<sup>139</sup> Robert Lucas skriver 2009 i sin artikel *Ideas and Growth* "It is widely agreed that the productivity growth of the industrialized economies is mainly an ongoing intellectual achievement, a sustained flow of new ideas. Are these ideas the achievements of a few geniuses, Newton, Beethoven and a handful of others, viewed as external to the activities of ordinary people? Are they the product of a specialized research sector, engaged in the invention of patent-protected processes over which they have monopoly rights? Both images are based on important features of reality and both have inspired interesting growth theories, but neither seems to me central. What is central, I believe, is the fact that the industrial revolution involved the emergence (or rapid expansion) of a class of educated people, thousands (now many millions) of people who spend entire careers exchanging ideas, solving work-related problems, generating new knowledge ... But my own sense is that patents and 'intellectual property' more generally play a very modest role in the overall growth of production-related knowledge." <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0335.2008.00748.x/full> hämtad 2013-01-30

<sup>140</sup> Waluszewski redogör för detta i sin rapport för Vinnova 2011: *The Policy Practitioner's Dilemma: The national policy and the transnational networks*.

multinationella företag och nätverk som inte alls gynnar Sveriges konkurrenskraft. Hon säger också att de beslutande nätverken inom och mellan företagen är ogenomskinliga, att beslutsfattandet sker osynligt och att statliga satsningar tenderar att alltid gynna redan gjorda investeringar i de största bolagen.

Enligt rådande policy måste forskning, ”kunskap”, kunna produktifieras via patent. Därför gynnas också den forskning vars resultat blir mätbara, helst i antalet sökta patent, genom att till exempel riskkapitalister lanserar ”produkten” på börsen. Vad de investerar pengar i – och tjänar mycket pengar på – är då troligen de förväntningar som byggs upp av en sådan investering. Waluszewski visar detta på ett dramatiskt sätt när hon följer DNA-sekvenseringsapparaten Pyrosequencers väg från forskning till marknaden – eller åtminstone till börsen. För längre än så kom den inte, och ser inte heller ut att göra det. I stället tjänade en börsfinansiering, enligt Waluszewski, 10 miljarder euro åt riskkapitalföretaget Health Cap som använde dem för investeringar i annan teknik. Och om pyrosequencing-tekniken någonsin skulle visa svarta siffror, avslutar Waluszewski, något lakoniskt, går vinsten till det multinationella Roche-företaget. Detta var alltså ett paradprojekt, årets bästa uppstarts företag enligt Ingenjörsvetenskapsakademien 2001. Mycket stora medel från det allmänna satsades, i stort sett utan någon utdelning alls för den allmänna välfärden i form av arbete eller tillväxt i Sverige. Själva pyrosequencing-tekniken lär dock enligt uppgift tillämpas framgångsrikt i laboratorier runtom i världen och har på så sätt bidragit till framsteg globalt.<sup>141</sup>

Det finns många liknande exempel, såväl på nationell och regional som på lokal nivå, på hur stora mängder offentliga medel som satsats på basis av den linjära föreställningen om utveckling, gått till att gynna ett fåtal investerare som egentligen köpt och sålt förväntningar. Lokala politiker har använt betydande skattemedel från både nationella och europeiska fonder för regional utveckling, för att skapa jobb i sin kommun eller region för att folk ska kunna bo kvar och leva ett gott liv, i enlighet med den linjära eller möjligen triangulära föreställningen om tillväxt och välfärdsutveckling. Pengarna har betalat projektmedarbetare under ett antal år men det är i slutänden bara de investerare som lyckades sälja sina andelar i tid som har något värde kvar. Självklart kan det också gå bra, men inte ens när det går bra och forskning som blir till teknisk utveckling och patent gynnar ”svenska” företag som Volvo, Telia eller Vattenfall, behöver det gynna Sverige. Och inte heller får skattebetalaren, som betalat kalaset via olika offentliga svenska och europeiska finansieringsinstitutioner, tillbaka några pengar.

Jag är helt övertygad om att staten har en avgörande roll att spela för att finansiera forskning och utveckling som kommer människor till gagn, såväl kommersiellt som icke-kommersiellt. Den förhärskande bilden av staten som en trög och byråkratisk apparat som bara lägger hinder i vägen för snabbfotade entreprenörer, stödda av riskvilligt privatkapital, stämmer inte. Bland andra

<sup>141</sup> Ibid.

ekonomiforskaren Mariana Mazzucato visar med övertygande underlag hur statliga investeringar i forskning och utveckling varit helt avgörande för sådana jätteföretag som Apple och Google.<sup>142</sup> Utan staten, visar hon, ingen Ipad. Bortsett från att båda företagen är helt beroende av den statliga satsningen via försvaret och universiteten på det som kom att heta Internet, visar Mazzucato statens roll i att ta fram andra avgörande tekniska innovationer – GPS, tryckskärmar, mobila nätverk – som ledde till enorma ekonomiska framgångar för de privatägda jätteföretagen. Däremot har den offentliga debatten i medier och i politiken om innovationer hyllat entreprenören och hånat staten, vilket bland annat gjort det möjligt att acceptera att jätteföretagen i stort sett lyckats undandra sig beskattning. Mazzucato menar att staten behövs för att betala de riskfyllda satsningar som ingen annan kan eller vill göra, men att staten också måste erkännas för den roll den spelar. Därmed måste delar av de vinster som entreprenörerna och riskkapitalisterna (som egentligen mest tycks undvika risk) skapar, rimligen återföras till det offentliga för att systemet ska kunna stärkas.

### Mät hellre forskningsförmåga än antal patent

Det land och det innovationssystem som har stått som förebild för det linjära innovationstänkandet är ju USA, i synnerhet Silicon Valley i Kalifornien. Och siffrorna imponerar onekligen. I en färsk rapport, *Utbildning, forskning, samverkan. Vad kan svenska universitet lära av Stanford och Berkeley?* (2014) beräknar författarna att 39 900 verksamma företag kan spåra sina rötter tillbaka till Stanford University, som med sin företagspark var utgångspunkten för Silicon Valley. "Om dessa företag tillsammans bildade en nation skulle dess beräknade ekonomi vara världens tionde största", berättar de, inte utan en viss stolthet.<sup>143</sup> Det må så vara, men när dessa högt respekterade författare, med lång erfarenhet från de förebildliga amerikanska lärosätena, riktar sina blickar mot vad svenska universitet har att lära av Stanford och Berkeley, nämner de inte främst forskning som leder till innovationer som leder till patent som ger jobb och välfärd. Nej, då handlar det om utbildning. De vill stärka den roll undervisningsskickligheten spelar vid anställning, se till att forskning och utbildning knyts närmare samman, bland annat genom att systematiskt dra in studenter i pågående forskning. De ser "en underskattning av studenternas nyckelroll, och därmed undervisningens, för regioners och länders konkurrenskraft och innovationskapacitet"<sup>144</sup> och noterar det ironiska i att medan Sverige utför långt mera av sin forskning vid universiteten än andra länder, är, trots det, forskningskopplingen

<sup>142</sup> Mazzucato 2013, s 87-112.

<sup>143</sup> Bienenstock m fl 2014, s 61. Rapporten var beställd av Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.

<sup>144</sup> Ibid, s 9.

i undervisningen svagare än på annat håll. De noterar också att ”retoriken i Sverige om universitetens roll i samhället baserats på en snäv fokusering på kommersialisering av kunskap från universitet och högskolor, i form av patent och avknoppningar. Det syns i finansieringsmodeller, befordringskriterier och policyåtgärder som bekräftar försummelsen, eller förnekandet, av den nyckelroll som utbildning, undervisning och, viktigast av allt, studenter spelar i ett universitets bidrag till det omgivande samhället.”<sup>145</sup>

Den linjära utvecklingsmodellen från uppfinning till välfärd är alltså alltför smal och rentav missvisande. Trots det så tycks den styra mycket av politiker-  
nas, mediernas och allmänhetens tänkande kring värdet av forskning. Det styr också hur resurser fördelas till olika typer av forskning, en resursfördelning som tar mycket liten hänsyn till hur utbredda forskningsförmågorna är. Stater har en viktig roll att spela i de stora investeringar som krävs för utveckling av nya produkter men vägen till välstånd är långt mera invecklat än föreställningen om den linjära modellen visar. Ur ett samhällsekonomiskt perspektiv kan tillgången till en utbredd förmåga att förstå, tolka och tillämpa forskning vara viktigare än patent och produktutveckling. Om man accepterar att kunskapsstillväxt och välfärdsutveckling sker på komplexa sätt, över lång tid och över nationsgränser, bör man inte hitta ett annat mått för att räkna värdet av forskning? Skulle ett sådant mått till exempel kunna vara hur stor del av befolkningen har förmågan att självständigt söka, hitta, värdera och omsätta kunskap i handling? Forskningens främsta produkt är kanske inte patent och groddföretag utan kompetens och förmågor hos alla dem som är inblandade i forskningen. Sambandet mellan ”ny kunskap” och välståndsutveckling är inte linjärt, inte triangulärt utan ”inveklade i en oräknelig mängd sociala processer som tar lång tid”, skriver Sverker Sörlin och Anders Ekström, och det bygger på ”egenskaper som går djupt in i samhällets värdemönster, arbetsmoral, kunskapsnivå och förmåga att möta förändringar”.<sup>146</sup> Om man istället för att räkna patent och börskapital som bevis på framgång, räknade utbildningsnivå och främjade den med motsvarande investeringar, skulle det troligen gynna vår välfärd mera.

Högre utbildning och forskning utgör en långsiktig investering som inte bara gagnar samhället i stort utan naturligtvis även individen. Genom sin utbildningsgång bildar man sig, åtminstone om man själv får ta ett relativt stort ansvar för utbildningen, men utbildning leder också till rent fysiska och materiella fördelar i form av bättre hälsa, längre liv och högre inkomster. Nästa princip ägnar jag åt att diskutera hur stora dessa fördelar är och vilka som rimligen borde komma i åtnjutande av dem.

<sup>145</sup> Ibid.

<sup>146</sup> Ekström och Sörlin 2012, s 71.

## Samtliga medborgare bör återkommande få delta i högre utbildning genom hela livet

*Jag bemöter här de vanligaste argumenten för att bara en del av befolkningen bör genomgå högre utbildning. Om en akademisk examen leder till ett bättre och till och med längre liv, på vilka grunder kan då någon uteslutas? Högre utbildning gagnar dessutom hela samhället minst lika mycket som den gagnar individen. Den utgör en kollektiv nytta minst lika mycket som en privat nytta. Det är inte så att samhället inte har råd att ge mera stöd till den högre utbildningen; det är snarare så, åtminstone på längre sikt, att samhället inte har råd att låta bli.*

Vad nu då? Ska vi tvinga alla skoltrötta tillbaka till skolbänken efter tolv långa år? Just när de trodde sig befriade från ständiga förmaningar, rödpennor och misslyckanden? Men om man tror, som jag gör, att högre utbildning leder till att en människa i högre grad utvecklar sina handlingsförmågor, sin förmåga att styra och utveckla sig själv och att uppnå sin potential, vilka ska då stå utanför? På vilka grunder avgörs det? Om man, dessutom, kan bevisa med välgrundad statistik att utbildning leder till ett lyckligare liv genom att indirekt men kraftfullt bidra till stabilare familjeband, minskad arbetslöshet, högre tillit, bättre sammanhållning i samhället, lägre brottsfrekvens, bättre hälsa samt starkare civilinstitutioner i form av rättsväsende och liknande, vem ska då förnekas tillgång? Och om en kandidatexamen i Sverige förlänger livet med i genomsnitt

---

### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.j> License: CC-BY 3.0



3,5 år, vilken politiker vill då minska andelen av befolkningen som får tillgång till högre utbildning?<sup>147</sup>

Men att påstå att alla bör genomgå högre utbildning – faller inte det på sin egen orimlighet? Jag är rädd att många skulle skratta högt, så orimligt tycker man att det är. Men på vilka grunder gör de det, egentligen? Jag tror det finns fem utbredda huvudargument som talar emot varför alla bör ha högre utbildning. I olika konstellationer och proportioner är de så starkt grundade hos de flesta, att de just med ett förvånat och avvisande skratt undrar hur någon kan vara så dum som att påstå något sådant, nu när världen är i ekonomisk kris!

Om man mönstrar argumenten, såsom de är allmänt förekommande hos politiker, opinionsbildare och allmänhet, ser de ut så här:

1. Många är inte tillräckligt begåvade, eller har en annan mera praktisk eller konstnärlig begåvning.
2. Kvaliteten på högre utbildning blir sämre, ju fler man släpper in.
3. Alla vill inte studera vidare; de har ett gott liv ändå och är inte intresserade av teoretiska studier.
4. Landet har inte råd; ekonomin tål inte den minskningen av arbetskraften och den ökade belastning på offentliga utgifter som en universell högre utbildning skulle innebära.
5. Det finns inte jobb för så många högskoleutbildade – utbildningen leder bara till arbetslöshet eller frustration eftersom folk blir överkvalificerade.

Men jag tror inte på något av dessa argument.

## 1. De allra flesta är tillräckligt begåvade

För det första säger mig min egen erfarenhet av att undervisa inom högre utbildning att det är sociala förutsättningar, motivation och hårt arbete som påverkar framgång, inte medfödd begåvning. Det finns naturligtvis de som har någon form av medfödd eller förvärvad skada eller funktionshinder, men de är inte många.

Talet om begåvning och intelligens har blivit till ett axiom – en självklar sanning som alla accepterar och som inte går att ifrågasätta, eller åtminstone som man inte ser någon anledning att ifrågasätta. Men upplysningens tänkare tvivlade inte på att alla var kapabla att lära sig, att vi alla är födda som jämlika. Det är på den grunden som både upplysningstidens och de senare folkrörelsernas krav på större jämlikhet byggdes. Hade de fel? Man kan fundera på hur det kommer sig att vi idag i så stor utsträckning rangordnar människor från extremt begåvade till mindre begåvade, från extremt klipska till tröga och rentav dumma. Och detta, förmodar vi, är medfött. Vi förstår vikten av övning

<sup>147</sup> De här kanske något förvånande uppgifterna finns underbyggda i MacMahon 2009 och 2012.

men tror ändå att idrottsstjärnor, berömda musiker, duktiga ledare alla och alltid på något sätt är födda till det. Det är en given sanning, ett axiom. Och med axiom är det så att man inte vet *att* man lärt sig dem, än mindre när eller hur, och då är det inte lätt att lära om.

Intelligenstester har följt med oss i västvärlden sedan början av 1900-talet. Alfred Binet utvecklade det ursprungliga intelligenstestet i Frankrike för att identifiera elever med behov av särskilt stöd i skolan. Testet förädlades sedan vid Stanford-universitetet i USA av Lewis Terman och blev det ännu flitigt använda Stanford-Binet-testet, numera känt som SB5. Grunden i tilltron till intelligenstester är föreställningen att det finns ett slags medfödd ”rå intelligens” som kan förädlas på olika sätt och som kloka nationer måste ta vara på för sin framtida tillväxt och välfärds skull. Alla meritokratiska system bygger på en sådan föreställning. Och nog ligger det ofta en välmenande jämlikhetstanke bakom<sup>148</sup>: tänk bara på alla generösa stipendiesystem inom högre utbildning, där förmögna män (oftast) – ibland stater – ställer stipendier till förfogande för de mest begåvade eleverna så att deras begåvning kan tas till vara. En given förutsättning för ett stipendiesystem är naturligtvis att det inte kan finnas särskilt många särskilt begåvade bland de mindre bemedlade. Bland de bättre bemedlade är det däremot självklart att de flesta kommer att ha glädje av högre utbildning. På så sätt är de förstås, i bokstavlig mening, ”begåvade” – den gåvan de har fått är att födas in i en förväntansfull och stödjande social miljö.

Det finns ytterligare en besvärlig följd av föreställningen om den avgörande och i stort sett orubbliga betydelsen av medfödd begåvning, nämligen att det är slöseri med pengar att satsa på utbildning för de mindre begåvade. Och eftersom föreställningen är så accepterad, inte bara bland de ”begåvade”, det vill säga de som fötts in i en värld som förväntar sig handlingsförmåga och framgång, blir den i de allra flesta fallen till en självuppfyllande profetia.

Det kan också ligga mer än bara en liten rest av en kalvinistisk predetermination i föreställningen om medfödd begåvning – tanken att Gud har avgjort ditt öde och inget du gör kan påverka det. Man kan dessutom spåra en hel del hallonsaftstänkande bakom: spär man ut gruppen duktiga med flera duktiga

<sup>148</sup> Där fanns för övrigt en mera oroande tanke, bredvid den meritokratiska, nämligen att intelligensmätningen kunde användas för att avla fram en sundare ras som skulle ge mindre brottslighet, färre utfattiga och högre effektivitet i industrin, eller för att citera upphovsmannens egna ambitioner: ”curtailing the reproduction of feeble-mindedness and in the elimination of an enormous amount of crime, pauperism, and industrial inefficiency” Terman et al. *The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence*, 1916 s 7. (White, 2000).

Det finns en fyllig genomgång av IQ-testernas bruk och chockerande missbruk i Steven Jay Goulds omdebatterade *The Mismeasure of Man* (1981). När Herrnstein och Murray gav ut *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* 1994 blossade debatten upp ordentligt igen, åtminstone i USA. Där hävdade de på grundval av en omfattande analys, att medfödd intelligens var helt avgörande för individens och samhällets framgång. Dessutom hävdade de att eftersom intelligenta människor födde färre barn än mindre intelligenta, stod det amerikanska samhället inför en ödesdiger segregering med totalitära följder.

blir de inte så duktiga – det kan bara inte finnas så många som är riktigt bra. Men även om man bortser från de kulturbetingade förutsättningar som kan snedvrida intelligenstester och alla andra mer eller mindre maliciösa felkällor som finns i IQ-testerna och deras tolkning,<sup>149</sup> finns det en helt avgörande svaghet i hela resonemanget: skillnaderna i IQ är för de allra flesta så små att de knappast kan vara avgörande.<sup>150</sup> Visst finns ett fåtal procent av befolkningen som avviker uppåt eller neråt och har extremt lätt eller extremt svårt för att lära sig. Men genom att man i stora delar av vårt samhälle, utan att ens reflektera över att det kan finnas en annan sanning, ständigt och kanske mer eller mindre omedvetet, tänker att begåvning är en förutsättning för framgång i lärandet och i livet, förstärks uppfattningen att samhällsställning och maktposition är givna av ett biologiskt arv. I stället är det så att de allra flesta människor kan lära sig vad som helst, bara de får rätt förutsättningar i form av förväntningar hos sig själva och andra, stöd, uppmuntran och bekräftelse, inre och yttre motivation och belöning och kanske framförallt tid och driv att öva, öva, öva. Trots det bygger åtminstone de flesta västerländska utbildningssystem på föreställningen att det går att förutsäga vilka individer som kommer att kunna lära sig vad.

Resultaten av forskning inom motivation befinner sig långt ifrån det vi praktiserar inom högre utbildning. De som har forskat kring hur man blir en mästare inom något område – musik, schack, idrott – hävdar att de inte hittat någon mästare som tränat mindre än de omtalade tiotusen timmarna; de har heller inte hittat någon som har tränat de tiotusen timmarna och *inte* blivit mästare. Det sistnämnda är värt att begrunda en stund. Psykologiprofessorn vid University of Florida, Anders K Eriksson, sammanfattar sina resultat på ett drabbande sätt i en tidningsintervju:

–Föreställningen om att någon är begåvad blir också lätt till en själv-uppfyllande profetia. Om föräldrar tror att deras barn är begåvade ser de ofta till att barnen får tillgång till bra lärare, grundlägger bra träningsvanor och uppmuntras för sina framsteg – och då blir man ofta duktig, säger Anders Ericsson. Ingen når riktigt höga nivåer inom musik eller andra krävande områden utan att ha tränat runt 10 000 timmar. Vi hittade inga elever som hade nått toppen utan att ha övat så mycket – och heller inga som övat så mycket utan att nå toppen, säger Anders Ericsson.<sup>151</sup>

<sup>149</sup> Se Gould 1981 för en redovisning av dessa.

<sup>150</sup> I sin spännande och oortodoxa undersökning av hantverkets väsen, *The Craftsman*, utvecklar sociologen Richard Sennett en kritik av IQ-tester och den så-kallade "g-faktorn", en sammanvägning av olika typer av intelligenstester. Enligt Sennett täcker två standardavvikelser i IQ nästan 98% av befolkningen, en standardavvikelse 84%, det vill säga inom gränsen för en slumpmässig variation. (Sennett 2008, s 268-285.)

<sup>151</sup> Svenska dagbladet, 2011-10-20. [http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/trender/talang-ar-over-skattat\\_6563987.svd](http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/trender/talang-ar-over-skattat_6563987.svd) hämtat 2014-01-30. Ericssons forskningsresultat finns i Ericsson 2009.

Det finns en tydlig och viktig länk här med mitt tidigare resonemang om handlingsförmåga, *capability*. Människor har kanske inte de materiella förutsättningar som behövs för att utbilda sig och förverkliga sina möjligheter, men framförallt har de inte förmågan att föreställa sig ett annat liv och handla för att uppnå det. Och den handlingsförmågan ligger knappast i generna utan i de sociala förutsättningarna och deras effekter.

Vad det är för slags vetenskaplig objektivitet som IQ-kvoter och g-faktorer grundas på kan man diskutera och ännu mera kan man diskutera vad det är för egenskaper som de förmodas spegla hos en individ. Vad som framgår tämligen klart, däremot, är att sådana skillnader är så obetydliga i jämförelse med kraften som finns i de allra flesta människors inlärningsförmåga, givet de rätta förutsättningarna, att de inte får bilda grunden för ett utbildningssystem och därmed rättfärdiga och förstärka redan ojämna och orättvisa maktförhållanden i samhället. Vi tycks vara som förtrollade av begåvnings- och intelligensaxiomet. Både individer och samhällen skulle troligen kunna förverkliga sina möjligheter till ett gott liv, så som de föreställer sig ett gott liv vara, långt bättre om den förtrollningen bröts.

## 2. Kvaliteten blir inte sämre

Självklart kan studenter också vara otillräckligt förberedda – och det är väl det argument som oftast riktas mot breddad rekrytering inifrån högskolan: studentmaterialet man tar emot blir bara sämre; gymnasierna sänker kraven; man hinner inte ta igen den förlorade tiden under högskoleprogrammets få år. Men här borde man väl istället rikta ljuset mot hur man förbereder för högre studier, vilka typer av behörighetskrav man ställer och hur systemet med gymnasier, vuxenutbildning, folkhögskolor, validering av tidigare erfarenheter och så vidare är utformat. Visserligen kan parollen ”låga trösklar, höga krav” många gånger visa sig fungera: bara de kommer in visar sig också otillräckligt förberedda studenter att med rätt handledning, studiesällskap och motivation snabbt kunna klara högt satta krav. Men det är också rimligt att ställa krav på en viss nivå av åtminstone kommunikativa och/eller numeriska färdigheter före tillträdet till högre utbildning. Och ännu en gång innehåller detta argument, misstänker jag, ett inte så litet mått av hallonsaftsanalogi: det finns bara en viss mängd kvalitet och ju mer man spär ut den, desto sämre smakar den. Men så är det inte – varje människa skapar på nytt sina kvaliteter i samarbete med andra människor.

## 3. Samhällets tal om utbildning påverkar viljan att studera

Det finns förstås ingen mening med att tvinga folk in i högre utbildning, när de hellre vill syssla med annat. Högskolestudier fungerar bara när de drivs av inre

motivation – allt annat blir ett tomt tidsfördriv. I Sverige verkar detta för närvarande av någon anledning särskilt gälla unga män som i långt mindre utsträckning än kvinnor väljer högre utbildning. Men inre motivation skapas också av yttre faktorer, inte minst hur samhället talar om högre utbildning, i politiken, i medier, i familjen och i kamratkretsen. Ett bredare utbud av olika slags högre utbildning som oftare också kombinerar praktiska, kreativa och konstnärliga moment i utvecklingen av centrala handlingsförmågor borde också bidra till att bredda rekryteringen. En bättre information om högskoleutbildningens gynnsamma effekter på livet och lyckan skulle säkert också göra en del.

#### 4. Samhället har inte råd att låta bli

Att avvisa föreställningen att samhället inte har råd med flera högskoleplatser kräver ett längre resonemang och mönstring både av statistik och av vad det skulle kunna innebära att ”ha råd”. Walter McMahon har gjort en ambitiös beräkning som visar att avkastningen på investeringen i högre utbildning i Sverige, mätt i sociala termer, är omkring 35 %.<sup>152</sup> Detta om man räknar in den nytta som utbildningen ger individen och samhället under de 2/3 av sin vakentid som människan tillbringar utanför jobbet. Om samhället har andra mål än tillväxt, så är det klart att vi har råd, eller måste ta oss råd. Och även om man är övertygad om tillväxtens fortsatt absoluta nödvändighet, kräver den globala konkurrensen en allt bättre utbildad befolkning. Sydkorea och Kina verkar ha förstått vad Sverige – som i över ett och ett halvt sekel ivrade för mera utbildning för alla – har glömt. Vi har snarare inte råd att låta bli att se till att så många som möjligt (i förlängningen ”alla”) får tillgång till högre utbildning återkommande under hela livet.

Om jag helt kort återger de samhällsekonomiska slutsatser som Walter McMahon drar i sin omfattande nationalekonomiska analys *Higher Learning, Greater Good* (2009) blir kanske resonemanget klarare. I boken gör han en bedömning av den högre utbildningens effekter enligt humankapitalteorin. Den väger inte bara in marknadseffekter utan även värdet av livskvalitetsfaktorer som livslängd, arbete, hälsa och lycka. McMahons analys, byggd på ett omfattande siffermaterial framförallt från USA, utgår från frågan hur man bör fördela kostnaderna för högre utbildning mellan det privata och det allmänna. Att det inte skulle vara några privata kostnader alls, nämner han knappast. Det är alltså ur ett starkt amerikanskt perspektiv han skriver men på vägen avslöjar han en stor mängd fakta om effekterna av högre utbildning i USA som sannolikt är giltiga för alla industriella (kunskaps-)samhällen. I den kortare analysen av motsvarande förhållanden i Sverige, kommer han fram till liknande slutsatser.<sup>153</sup>

<sup>152</sup> Mc Mahon 2012, s 32.

<sup>153</sup> McMahon 2012. Författaren berättar om sina slutsatser om värdet av högre utbildning i Sverige också i en föreläsning: [http://www.youtube.com/watch?v=QXsFtx0Lb\\_E](http://www.youtube.com/watch?v=QXsFtx0Lb_E)

De goda effekterna av högre utbildning på hela samhället är långsiktiga – de som har en högskoleexamen är de som bär upp samhällets institutioner, rätts-systemet och politiken, visar McMahon. Högre utbildade begår mindre brott. De förmår också ta till sig forskningsresultat och sprida dessa genom samhället. De har en bättre förmåga att själva förnya sin kunskap genom vidareutbildning hela livet. McMahon är övertygad om att om alla, politiker inte minst, visste om de sociala effekterna av högre utbildning och räknade in besparingarna den ger inom sjukvård, socialstöd och fängelsestraff skulle attityderna till vem som skulle betala förändras. Mot hela McMahons resonemang kan man invända att det visserligen finns ett statistiskt samband mellan högre utbildning, hälsa, längre liv, lycka och så vidare, men att det inte är bevisat vad som orsakar vad. Det kan lika gärna vara värderingar och vanor som överförs inom familjen och skolan som gör att människor både lever längre *och* väljer att genomgå högre utbildning. Men att den högre utbildningen bör ses som en investering i humankapital som ger en relativt hög avkastning, visar han tydligt, både för individen och för samhället. Att fler inte väljer att investera i högre utbildning och att stater inte är beredda att satsa mer allmänna medel på den beror, säger han, på dålig information om fördelarna som stör den perfekta marknaden.

Det är ett vanligt antagande att samhället inte har råd att bekosta den högre utbildningen, åtminstone inte mer än vad man gör idag. Med McMahons sätt att räkna in långsiktiga samhällsvinster är det snarare så att samhället inte har råd att låta bli att få in flera i högre utbildning. För att kunna göra det måste man se till att villkoren för allas deltagande är rimliga, och bäst för dem som inte vanligtvis väljer en sådan bana. I England har man de senaste åren fört över hälften av de kostnader som samhället tidigare stått för på individuella studenter. Men även i Sverige är fördelningen av kostnaderna idag inte mer än 50-50 mellan staten och individen och också här finns, som sagt, tydliga tendenser till att individens andel kommer att öka de närmaste åren. Studiebidrags- och studiemedelssystemet i Sverige har varit framgångsrikt i att göra högre utbildning tillgänglig för flera, även om kraftigare stödssystem nog behövs om man ska locka även dem som inte är fullt medvetna om fördelarna som högre utbildning ger. I många yrken kan man räkna hem den ökade kostnaden för lånen genom högre livslön, i flera andra inte alls. Räknar man in andra livsvärden och indirekta mervärden för hela samhället finns dock ingen tvekan om utdelningen.

När John Adams, USA:s andra president, 1785 slog fast att ”hela folket måste ta på sig uppgiften att utbilda hela folket och vara villigt att bära kostnaden” var det nog inte just den högre utbildningen han tänkte på. Men det är samma princip som Adam Smith och Wilhelm von Humboldt kämpade för – både samhället och individen mår väl av utbildning. Och i Sverige, liksom i de flesta andra länder världen över, är gratis utbildning för alla idag en självklarhet, åtminstone upp till övre tonåren. Sverige skiljer sig från de flesta länder dock när förskola från ettårsåldern också betalas till allra största del av det allmänna. Även de som inte själva har barn är beredda att betala för förskolan därför att den gagnar hela samhället, liksom bibliotek, vägar och annat som betalas

via skattsedeln. De vill helt enkelt leva i ett samhälle där sådant finns och är beredda att offra en stor del av sin privata köpkraft på att tillsammans med andra bilda och bekosta samhällsinstitutioner som kan förse dem med sådana nyttigheter. Vägar och förskolor anses alltså vara till allmän eller kollektiv nytta, liksom hittills högre utbildning. Individen har gjorts ansvarig för sitt uppehälle under utbildningen, med ett visst mindre stöd i form av studiebidrag och ett betydligt större stöd i form av studielån som betalas tillbaka under resten av livet från den lönepremie som högre utbildning förväntas ge. Nu är i och för sig den lönepremie som högre utbildning ger, det vill säga den påverkan den har på livsinkomsten, lägst i just Sverige av alla OECD-länder, undantaget Nya Zeeland.<sup>154</sup> Och just i begreppet lönepremie finns ett argument som ofta används mot den rådande avgiftsfriheten i Sverige, nämligen att samtliga skattebetalare inte bör stå för en investering som resulterar i (inkomst-)fördelar hos en minoritet. Arbetarklassen får betala för medelklassens utbildning, kort sagt. Men om det går att visa att högre utbildning i hög grad lönar sig för hela samhället? Om samhällsvinsterna på både medellång och lång sikt är betydande och kommer alla till del? Och, som sagt, det finns mycket goda grunder för att tro det är så, vare sig man beräknar effekterna i samhällsekonomiska termer med kronor och ören eller i termer av de handlingsförmågor som kommer samhället till del.

## 5. Överutbildning finns inte.

Om man förstår utbildning som en process för att utveckla människans potential och hennes handlingsförmågor, är det inte rimligt att tänka sig att man kan få för mycket av den. Talet om för mycket utbildning kommer ofta från dem som själva åtnjutit långa och kvalificerade utbildningar; man kan misstänka att det kan finnas en viss rädsla inför att släppa in fler i den exklusiva klubben som ger tillträde till makt, pengar och inflytande.

Bortsett från folkliga föreställningar om att man kan bli förläst, som i sin tur bygger på ett hierarkiskt samhälles behov av förnöjsamhet hos de lägre skikten, bygger talet om överutbildning på åtminstone något av följande tre antaganden:

- a. Att man i förväg kan veta vilka förmågor ("kunskaper") man behöver för att utföra ett visst arbete och att samhället vet ungefär hur många sådana personer det behövs, inte bara om tre år men också om 30 år. Men under de senaste 30 åren så har de flesta "mindre kvalificerade" arbeten gått ifrån att kräva grundläggande läs- och skrivfärdigheter

<sup>154</sup> <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Sweden5.pdf> hämtad 2013-01-30. Sverige rankas 31 av 32 OECD-länder när det gäller lönepremium för högskoleutbildade, också förstås ett uttryck för en relativt låg lönespridning och ett relativt jämlikt samhälle (se Wilkinson and Pickett 2009).



(främst det förstnämnda) och vissa sociala färdigheter i att komma i tid, göra som man blir tillsagd etc. till att kräva ett självständigt, omdömesgillt agerande av den anställde, byggt på kunskap, alltså en bedömning utifrån inhämtad, ofta svåröverskådlig information. Detta gäller bonden, busschauffören, vaktmästaren, vårdbiträdet och postombudet, för att inte tala om byggnadsarbetaren och inte minst rörmokaren.

- b. Att arbetsgivare genom intervjuer får en bättre bedömning av sökandens förmågor än en akademisk examen kan ge. Sverige har en låg examensfrekvens<sup>155</sup> jämfört med andra länder, troligen därför att det är så få arbetsgivare som ser en fullbordad högskoleexamen som särskilt värdefull. Men examen är en bra indikator, om än knappast något bevis, på att sökanden har tillägnat sig kunskap/förståelse inom ett visst område, troligen på ett relativt självständigt sätt, och har förmågan att självständigt upprepa den bedriften – och att bedöma när det är nödvändigt, varifrån informationen ska hämtas och därutöver vilken som är den nödvändiga, den relevanta och den tillförlitliga informationen. Den utbildning som förser en individ med sådana förmågor behöver, å andra sidan, inte äga rum inom en högskola. Det går att ordna alldeles på egen hand.<sup>156</sup> Men det är svårare, det är inte lika effektivt, man får inte samma stöd och kanske inte samma glädje i sociala processer, inte samma incitament och inte någon ackreditering som underlättar för arbetsgivarens bedömning och för tillträde till mera avancerade studier.
- c. Att arbetsgivaren i en anställningssituation sällar bort dem med för hög utbildningsnivå eftersom de antas inte stanna, trivas eller passa in i den sociala miljön. Detta är dock ett relativt kortsiktigt problem som i de flesta fallen kan lösas genom mobilitet, entreprenörskap etc. och gäller i alla fall bara för den direkt anställningsrelaterade nyttan. Nyttan för samhället och individen under övriga 72 timmars vakentid i veckan måste också rimligen spela en roll. Man hör ibland människor som undrar om det inte går en inflation i kvalifikationskrav, om inte snart vaktmästare behöver doktorsexamen och barnvakter magisterkurser i barnomsorg. Det är också vanligt att hävda att högre utbildning inte alls gör att man utför ett visst arbete bättre än om man aldrig

<sup>155</sup> OECD visar att Sverige har bland de högst utbildade befolkningar i världen men tittar man på förväntade examensfrekvenser i den högre utbildningen bland dagens unga ser man att andelen unga människor som förväntas fullfölja högre utbildning i Sverige är 37%, jämfört med OECD-snittet på 39%. Därmed rankas Sverige 17 av 28 länder. <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Sweden5.pdf> hämtad 2013-01-30.

<sup>156</sup> Det kanske mest radikala uttrycket för en sådan idé de senaste decennierna finns i den franske filosofen Jacques Rancières bok *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1981). Där menar han att alla är ungefär lika intelligenta och borde med gemensamma ansträngningar kunna skaffa sig den kunskap de behöver, utan formell skolning eller lärare – se vidare under Princip 2 ovan.



satt sin fot på en högskola. Det finns en del kända studier som till och med hävdar att man blir sämre i sitt arbete av högre utbildning.<sup>157</sup> Det är inte orimligt att tro att sådana åsikter bygger på en syn på kunskap som faktainhämtning snarare än uppövning av omdömet.

### Högskolan som den nya folkskolan

När Adam Smith år 1776 i en av upplysningstidens grundläggande läroböcker, *The Wealth of Nations*, kräver gratis utbildning för alla, gör han det på ett sätt som bygger på en tro på alla människors inneboende förmåga och om det nödvändiga i att utveckla dem: filosofen och stadsbudet skiljs åt av sin utbildning, skriver Smith, inte av medfödda egenskaper, trots att filosofens höga uppfattning om sig själv säger honom annat. Och Smith, känd för eftervärlden som den fria marknadens första och största ideolog, fortsätter att bre på: utan utbildning blir en människa lika vanskapt i tanken som en annan blir i kroppen som mist någon av dess viktigaste lemmar, hävdar han.<sup>158</sup> Och han är inte ensam, liknande tankar präglar hela upplysningstiden; Wilhelm von Humboldt, vars namn och gärningar gärna dyker upp i dessa sammanhang, omdanade det preussiska utbildningssystemet redan 1809 för att erbjuda hela befolkningen utbildning. I ohelig allians med industrialismens behov av lydig, läs- och skrivkunnig arbetskraft parat med behovet av att hålla ungarna från gatan och slå i dem medelklassens dygder, leder sedan dessa upplysningens tankar fram till den universella folkskolan som började införas i västvärlden under 1800-talet.

Jag tror det är både önskvärt och oundvikligt att högskolan blir 2000-talets folkskola i ny tappning. Högskolan måste bli universell därför att ett gott samhälle inte klarar sig utan en befolkning där den allra största delen ständigt utvecklar de handlingsförmågor som högskoleutbildning ger. Man kan jämföra dagens behov av högskola med förrföra seklets behov av folkskola: När det gäller folkskolans disciplinering måste det förstås bli tvärtom; där folkskolan kuvade, ska högskolan befria och ge makt. Kommunikationsfärdigheterna hos befolkningen, dagens motsvarighet till "läskunnig arbetskraft", behövs ännu mera – en ny sorts läskunnighet som inte längre bara innebär avkodning av bokstavskombinationer i instruktioner och moraliskt uppbyggliga berättelser, utan som gör det möjligt att läsa av en snabbt föränderlig värld. Det är en självförnyande läsförmåga som krävs för att inte bara läsa orden utan för att läsa världen, för att snabbt lära sig förstå de nya koderna som världen representeras genom, vare sig det är ord eller bild, analogt eller digitalt, och relatera dem till de grundläggande principerna för ett gott liv tillsammans.

Den meningsfulla sysselsättningen behövs för all del också; arbetslöshet, i betydelsen bristande efterfrågan på en människas förmågor, ger bestående

<sup>157</sup> Ivar Berg *Education and Jobs. The Great Training Robbery*, 1970.

<sup>158</sup> Smith 1776 V, 1, para 178.

men på självtilliten. Den för med sig lika många nackdelar för livslängden och lyckan som högre utbildning medför fördelar. På senare år har det varit en politisk truism, och en åsikt ofta framförd av akademins elitister, att högre utbildning inte får bli en arbetsmarknadsåtgärd. Men arbetslöshet är inte ett dåligt skäl att öka och bredda antagningen till högre utbildning, den är ett gott skäl – som innebär att fördela samhällets meningsfulla och meningsskapande uppgifter, som rimligen är oändliga och rimligen inkluderar utbildning, på ett rationellt och humanitärt sätt.

Alltså: alla medborgare borde få delta i högre utbildning genom hela livet. Jag har försökt visa att de vanligaste argumenten *mot* att alla ska få delta i högre utbildning inte tillnärmelsevis håller: överutbildning kan inte finnas eftersom man aldrig i förväg kan säga vad för kunskaper och förmågor en människa behöver; samhället har definitivt råd att utbilda alla – samhället berikar i stället sig självt genom att höja utbildningsnivån; talet om IQ, begåvning och talang är framförallt ännu ett sätt för de rika och utbildade att berättiga sin egen framgång. Människor finns självklart på väldigt olika stadier i de väldigt olika utvecklingsspår de har valt eller hamnat i. De behöver en utbildning som möter dem i deras närmaste utvecklingszon i just de områden där de är motiverade att utveckla sig, vare sig det handlar om kirurgi, ekonomi, rörmokeri eller konsten att sköta en motorcykel.<sup>159</sup> Det betyder att högre utbildning inte bara fokuserar de traditionella professionerna – läkare, jurist och så vidare – eller ”semi-professioner”, som sjuksköterska och lärare ibland, något nedlåtande, kallas i forskningslitteraturen. Tillgång till högre utbildning måste finnas genom hela livet för en bred uppsättning intresseinriktningar och yrken, med olika proportioner av teori och praktik. Och med en sammanlänkad struktur som tillåter och uppmuntrar en progression i en bildningsprocess, i yrkesskicklighet och i de kritiska och kommunikativa förmågorna.

<sup>159</sup> ”Närmaste utvecklingszonen” eller ”proximala utvecklingszonen” är ett centralt begrepp hos den ryska pedagogen Lev Vygotskij och innebär att barn – och därmed också vuxna, menar jag – behöver möta en rimlig utmaning i sin nästa steg i lärandet, en utmaning som de kan klara med hjälp av andra. Konsten att sköta en motorcykel är den centrala bilden för kvalitetsarbete som hantverksprocess i Robert M. Pirsigs berömda klassiker *Zen och konsten att sköta en motorcykel* från 1974.



## Högre utbildning bör ha större variation med gemensamma syften och sammanlänkad struktur: den bör sträva efter såväl akademiska som bildningsmässiga och yrkesrelaterade framsteg hos studenten

*Den här principen bygger på tanken att det bör finnas större skillnader både inom och mellan olika utbildningsformer men att de alla bör ha gemensamma mål och värderingar. Dessa mål bör för alla omfatta utveckling av de generiska handlingsförmågorna.*

### Om skolor för dumma och om en eftermarknad

Visserligen måste det finnas starkt varierande utbildningsformer för olika ändamål: rörmokaren ska kunna foga samman ledningar så de inte läcker och kirurgen sy ihop kärl så de inte blöder. Men de bör alla ha det väsentligaste gemensamt: till exempel att den självständigt tänkande och handlande människan ska få stöd, stimulans och tillfälle att utveckla sig själv. Det är inte rimligt att tänka sig att det finns – mer eller mindre från födseln – olika klasser av människor där den ena ska tänka själv och utforma sina egna arbetsuppgifter medan den andra bara ska göra som hon blir tillsagd. Det är nämligen den

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.k> License: CC-BY 3.0

föreställningen som alla flerdelade utbildningssystem vilar på. När jag var elva år i England på 60-talet hade jag gått i primärskolan i sex år i samma klasser som alla ungar från grannskapet, oavsett bakgrund. Några undantag fanns det nog, för dem som hade råd att betala för privatskola, men inte många, och dem kände vi för övrigt inte till. Men då, vid elvaårsåldern, delades alla barn upp i tre grupper, utifrån omfattande prov och bedömningar av akademisk framgång och fallenhet. De som skulle gå till läroverket (olika för pojkar och flickor) – *the grammar school*; de som skulle gå till praktiska men ändå kvalificerade yrken som krävde till exempel teknisk utbildning – *the technical school*; och så de övriga. De övriga skulle väl arbeta i någon fabrik eller butik eller gå som lärling, komma i tid och göra som de blev tillsagda. Fram till dess att de var gamla nog att börja med det, fick de bida tiden i någonting som med ett märkligt intetsägande namn kallades *the secondary modern school*. Även i Sverige och Norden fanns liknande system med realskola och folkskola. Men på 60-talet avvek Sverige från denna nästan världsomspännande uppdelningsnorm med sin enhetsskola, där uppdelningen inte skedde förrän till gymnasiet i sextonårsåldern, och då i form av ett val. Men det är ett val snävt begränsat av sedan länge inpräntade föreställningar i samhället, i familjen, hos individen om vad som är lämpligt och ett val oftast kraftigt begränsat av ett betygssystem. I Finland har man kvar sin enhetsskola; i Sverige finns numera en flora av vinstdrivande enheter som segregerat skolan på ett helt nytt och svåröverskådligt sätt.

Om man nu tror att teori och praktik inte är två av varandra oberoende fenomen och inte heller att människor är uppdelade i teoretiska och praktiska begåvningar, och att det inte heller finns en tredje grupp som inte har någon större begåvning över huvud taget, framstår en sådan uppdelning inte bara som stötande på rättvisegrunder, utan också föraktfull. Den som har ordet i sin makt har också större möjlighet att utöva makt över sitt eget och andras liv. Den som tänker klart och kan argumentera väl och vet att hitta och tolka fakta kommer troligen att få ett både längre, hälsosammare, rikare och faktiskt även lyckligare liv. Ska detta förnekas alla utom de "teoretiska begåvningarna"?

Jag menar också att i stort sett alla yrken har behov av både utvecklade praktiska färdigheter och djupare teoretiska insikter. Den snabba teknikutveckling och samhällsförändring som sker kräver att arbetskraften, eller med andra ord alla människor, är vad sociologen Manuel Castells har kallat självprogrammerande.<sup>160</sup> Sådana människor är förmögna att själva identifiera problem och finna lösningar på dem. Behovet av monotona arbetsuppgifter i fabriker eller jordbruket eller kontor minskar i takt med automatisering och digitalisering.

<sup>160</sup> "A major difference refers to what I call generic labor versus self-programmable labor. The critical quality in differentiating these two kinds of labor is education and the capacity of accessing higher levels of education; that is, embodied knowledge and information. The concept of education must be distinguished from skills. Skills can be quickly made obsolete by technological and organizational change. Education (as distinct from the warehousing of children and students) is the process by which people, that is labor, acquire the capability constantly to redefine the necessary skills for a given task, and to access the sources for learning these skills." (Castells 1998, s 341.)

Varje medarbetare förväntas ingå i ett lag som tillsammans bidrar till problemlösningen. Rörmokaren kan inte bara längre kröka rör, hon måste veta varifrån energin ska komma för att värma vattnet och hur man bäst tar hand om avloppet som uppstår efter duschen. Och sedan måste hon kunna kommunicera det med sina kunder. Och hon ska kunna driva egen firma med bokföring och egna anställda och arbetsmiljöföreskrifter och hon ska sköta sin egen hemsida och, och, och. Och för detta behöver man bara gå som lärling eller öva upp greppen i en övningsverkstad?

Nu är förstås långt ifrån alla intresserade av att skaffa sig dessa så kallade generiska förmågor, att kunna självständigt formulera problem och självständigt identifiera verktygen och arbetssätten för att lösa dem. En del har inte intresset med sig hemifrån eller har tidigt av olika skäl tröttnat på böcker, läsning och skrivning. De har inte skaffat sig de nödvändiga redskapen att gå vidare till nästa steg. Ska vi tvinga in dem i en teoretisk utbildning? Det är så den politiska retoriken låter när den ska förklara varför det bör finnas färre högskoleplatser och flera lärlingsplatser. Men med rätt incitament, utbildningsutbud och samhällsdiskurs – det vill säga att medier och andra talar väl om högre utbildning – kommer långt fler att skaffa sig lusten och förmågan att förkovra sig.

Det har också varit ett problem att utbildning har koncentrerats till en viss period under ungdomen, i stort sett avskild från samhällets arbetsliv. Nu har inslagen av praktik och arbetslivsanknytning ökat i många utbildningar, liksom återkommande vidareutbildning under hela arbetslivet. Nyligen hörde jag en högskolechef på fullt allvar kalla återkommande utbildning för "eftermarknaden", lika viktig för tjänstemannen/ingenjören som återkommande service för en lastbil. Språkbruket avslöjar att det är den nyexaminerade 22-åriga ingenjören som, liksom lastbilen, är produkten. Visserligen sägs det att den som ska bli duktig på den teoretiska matematiken borde ha klarat av det mesta av sin utveckling före 25-årsåldern för då stelnar hjärnan till, men för de flesta av oss i våra mera vardagliga yrken, borde utbildning och yrkesliv kunna integreras på ett helt annat sätt genom hela livet. Både svensk och europeisk utbildningspolitik har erkänt detta under decennier och försökt på olika sätt främja det livslånga lärandet. På senare år tycks dock möjligheterna snarare ha minskat.

Om högre utbildning ska vara tillgänglig och attraktiv för alla människor behöver det finnas en långt större variation. Högskolorna har tusentals kurser och program som täcker alla upptänkliga områden men de flesta är stöpta i samma form med enhetliga krav på poäng och examination och examensarbeten utformade efter samma mallar. Men människor med sina olika förutsättningar och förkunskaper behöver möta en rik flora av väldigt olika utbildningar som ändå har samma slutmål – självständigt tänkande, kreativa, handlingsförmögna, samarbetskunniga människor. Och därför bör också de olika delarna i systemet vara sammanlänkade. En yrkeshögskola och en högskola och ett forskningsuniversitet kan alla ha sina olika profiler och inriktningar och arbetssätt men de behöver också knytas närmare så att samma värderingar och slutmål genomsyrar alla utbildningar. Hur de mål och värderingar skulle kunna se ut, i form av handlingsförmågor, har jag visat under en tidigare princip.

## Om klosterlundar och bygdehögskolor

Om alla människor ska få stöd av den högre utbildningen i sin utveckling genom hela livet behöver den också finnas där de finns, alltså på långt flera platser än universitets- och högskoleorter. Det underlättas naturligtvis av ett brett utbud av utbildningsmöjligheter på nätet. Föreställningen att genuin akademisk kvalitet bara kan finnas där tusentals akademiker finns samlade på en plats som också varit en sådan plats i hundratal år – eller åtminstone hundra år – är nog bara ytterligare ett uttryck för den exklusivetssträvan som präglar stora delar, inte bara av akademien utan av alla de som någon gång genomgått en akademisk utbildning på något av de gamla universiteten. Föreställningen är att de lärda samtalen bara kan pågå i vissa klosterliknande lundar. Pågår samtalen någon annanstans är de inte lärda. Hånet över bygdehögskolor bygger på ett landsortsförakt som kanske bara kan finnas i ett land där omflyttningen från land till stad har gått så snabbt och fortfarande i hög grad pågår. Visst, det tar tid att bygga en kvalitetskultur men grupper av akademiker kan ta den med sig, både till landsorten och, ännu bekvämare, till nätet.

Jag skriver om den digitala revolutionens möjligheter för högre utbildning under en annan princip. Här räcker det att säga att jag tror att man också i framtiden måste bry sig om att skapa och underhålla de fysiska miljöerna som behövs för människors utveckling genom studier. Många får en lysande utbildning på nätet och förmår utan tvekan upprätta och upprätthålla de sociala och intellektuella banden som krävs. Men jag tror att en fysisk miljö där man träffas utgör ett önskvärt och för många helt nödvändigt komplement, inte minst för motivationen. Sådana finns redan på många håll och skulle kunna utvecklas mycket tydligare i riktning mot avancerade akademiska miljöer. Jag tänker på de lärcentra som kommuner byggde upp under kunskapslyftets gyllene år men som med en förändrad politisk vilja numera försvunnit eller bytt inriktning. Jag tänker förstås också på det unikt nordiska fenomenet folkhögskolan. Ett fint namn har den redan och på många håll kvalificerade utbildningar. Men folkhögskolorna och studieförbunden skulle också kunna få en uppgift att tillsammans med högskolorna erbjuda akademiska miljöer som stöd för akademisk, bildningsinriktad och yrkesmässig utveckling.

Ett av de ständigt återkommande förmodanden som det senaste decenniets regeringars högskolepolitik bygger på är att det finns alltför många lärosäten i Sverige, och då, enligt hallonsaftsanalogin, måste kvaliteten bli utspädd. En stor volym av akademisk verksamhet måste finnas på en och samma plats för att kunna utveckla kvalitet, hävdar man, både inom och utanför akademien. Jag misstänker att också här är det exklusivitetens försvarare som är i farten. Men hur liten kan en grupp akademiker vara – givet IKT-revolutionen – för att garantera kvalitet och mångsidighet? Varför kan inte en grupp om 20 forskare i Vansbro eller Älvdalen åstadkomma storverk, både i forskningen och i undervisningen? Om en grupp med tillräckligt många vetenskapligt kompetenta, som har tillräckligt med pengar och

goda relationer med andra lärosäten i Sverige och utomlands kan skapa en uthållig forsknings- och utbildningsmiljö på en avlägsen ort, hjälp dem att göra det. Dynamiska effekter på lokalsamhället, skolor och näringsliv kommer inte att utebli.

## Om anställningsbarhet och ett cirkelresonemang

Akademiska, bildningsmässiga och yrkesrelaterade framsteg hos studenten – även om de går att skilja åt som aspekter inom en utbildningsgång, bildar de tillsammans en treenighet, där varje del är eller borde vara beroende av de två andra. Det akademiska fokuserar det självständiga tänkandet och sanningsökandet, förmågan att finna och värdera fakta men också den precisa och klara formuleringskonsten. Det bildningsmässiga fokuserar individen och hennes egen utveckling, tillsammans med andra. En människas livslånga strävan att uppnå sin fulla potential, att utveckla så många av de centrala handlingsförmågorna, i Nussbaums termer, så fullödigt som möjligt, skapar en allt bättre självkänedom och stigande självaktning. Men om man överblickar de senaste årens utbildningspolitiska diskurs med alla dess policydokument, regelverk, och utvecklingsinitiativ, är det framförallt de yrkesmässiga framsteg som har stått i centrum och då i väldigt speciell bemärkelse: Anställningsbarhet. *Employability*.

Om en person är anställningsbar innebär det att hon besitter en uppsättning färdigheter (*skills*) som något företag eller organisation just vid det tillfället efterfrågar. Om du inte är anställningsbar – eller användbar, som är ett uttryck som man tagit till senare i ett misslyckat försök att bredda begreppet – måste du väl vara oanvändbar. Begreppen objektifierar studenten och gör utbildning till en ren produktionsprocess. Trots det har många inom den högre utbildningen svalt begreppen och använt dem i policydokument i ett försök att gå de finansierande makthavarna och deras opinionsbildare till mötes. Vi kanske ska vara tacksamma för att det i Sverige fortfarande finns ett utbildningsdepartement som har hand om högre utbildning. I England har högskolefrågorna de senaste tjugo åren som sagt legat under *Department for Business, Innovation and Skills*, alltså ett näringsdepartement med ansvar också för de färdigheter som högskolor förväntas uppöva.

Anställningsbarhet och användbarhet är begrepp som man kan misstänka är framtaget som svar på arbetsbrist i samhället, begrepp som lägger ansvaret för arbetsbristen på individen som inte är anställningsbar snarare än på politiker, arbetsgivare, en marknad, ett samhällssystem eller andra tänkbara ansvariga. Visst måste ett av den högre utbildningens viktigaste mål vara att bidra till att människor kan sköta kvalificerade arbeten, men knappast bara fylla ett hål i produktionsapparaten med en uppsättning begränsade färdigheter som behövs för stunden.

Ett genomgående argument i mitt resonemang är att utbildning inte bara – inte ens främst – är till för ekonomisk tillväxt. Men om man nu för en



stund skulle anta att jag har fel och att tillväxt verkligen är huvudmålet, måste man åtminstone tala om vad man tror ekonomisk tillväxt, i sin tur, är till för. Om den är till för att så många som möjligt ska få ett gott liv, behöver man också ägna en del tanke åt vad som är ett gott (och kanske över tid hållbart) liv. Det är vanligt att hävda att studier eller forskning är bara berättigade om de på något sätt bidrar till ekonomin. Det är till och med så att man inte ens argumenterar för detta utan tar det för givet, som ett obestridligt faktum. Forskning i latinets böjningsmönster eller en kandidatutbildning i estetik betraktas som hobbyverksamhet som möjligen kan tolereras som en finkulturell fernissa. Det finns en opinion för att fristående kurser som inte ingår i en yrkesutbildning som leder till anställning bör avgiftsbeläggas i Sverige. Staten tar inte ansvar för den typen av utbildning, det får individen betala själv och det med full kostnadstäckning. Således kan en viss aktivitet, till exempel studier eller forskning, berättigas bara om den leder till mera pengar. Men om det goda livet som de pengarna ska leda till, inte bara består av den tillfälliga njutning som konsumtion kan ge utan också att flera människor får mera tid att ägna åt meningsfulla fritidsaktiviteter – som till exempel studier eller till och med så kvalificerade studier att de kan kallas forskning – uppstår onekligen en märklig cirkellogik: du får bara studera konst om du kan tjäna pengar på det, samtidigt som de pengar du tjänar gärna får användas till sådant som att studera konst. Stefan Collini skriver om detta på ett elegant sätt: ”en hel del av den moderna diskursen befinner sig i den själv motsägande belägenheten att en viss verksamhet A bara är berättigad om den kan bevisas bidra till att man tjänar mera pengar, samtidigt som det erkänns att avsikten med att tjäna mera pengar är för att underlätta för oss att fortsätta göra sådana saker som verksamhet A.”<sup>161</sup>

Det är orimligt att tänka sig att ett flerskiktat utbildningssystem, skapat för att tillgodose behoven i det tidiga industrisamhället, ska fortsätta upprätthållas på de ärvda privilegiernas grund. Människor har ungefär samma begåvning och talang – vad de behöver är motivation, stöd och uppmuntran med rimliga ekonomiska förutsättningar. Framtidens samhälle behöver ett sammanhängande system av högre utbildning för alla, med en bred uppsättning med sinsemellan väldigt olika institutioner, som på olika sätt fokuserar huvud, hand och hjärta. Men alla med en gemensam strävan att stödja utvecklingen av självkänslan och handlingsförmågorna som behövs för att utforma både den egna och samhällets framtid. Vad vi till stora delar redan har fått istället i Sverige är en högskola som enbart utgör en del av produktionsapparaten, en högskola som är ett företag bland alla andra, styrd av marknadens regler om konkurrens, vinstmaximering och utdelning till ägarna. Nu är det hög tid att ifrågasätta det.

<sup>161</sup> ”Much contemporary discourse finds itself in the self-defeating position of arguing that the carrying-on of activity A is justified only if it can be shown to contribute to making more money, while acknowledging that the purpose of making more money is to enable us to continue doing things such as carrying on activity A.” (Collini 2012, s 110)

## Högskolan är inte ett företag, studenter inte dess kunder och konkurrens inte dess drivkraft

*Under denna princip ifrågasätter jag de gynnsamma effekterna för individen och för samhället som helhet av en marknadifiering och konkurrensutsättning av högskolesystemet. Förlorarna, i form av lärosäten och studenter, kanske lider större förluster än som kan vägas upp av vinsterna för vinnarna.*

### Högskoleindustri vs skapande intellekt

Denna princip låter onekligen negativ: tre negationer i samma mening. Men företaget på den konkurrensutsatta marknaden är så viktigt, för att inte säga allenarådande, som sinnebild för ett välfungerande, effektivt samhällssystem att det krävs en hel del ifrågasättande. Sverige har idag kanske ett av världens mest marknadsutsatta system för ungdomsskolan. Visserligen är marknaden artificiell, eftersom den skapats enbart av skattepengar, men på ett annat sätt är den reell och kan skapa betydande vinster för de riskkapitalbolag som allt oftare står bakom Sveriges så kallade friskolor. Att begrunda vad de skulle vara fria ifrån, och vilka andra tvång de lyder under, förtjänar en egen utredning.

Högskolorna släpptes dock fria – fria, förstås, endast i den här mycket speciella betydelsen – redan 1993. En långt driven central regelstyrning ersattes också här av en fingerad marknad där varje student som antas till en utbildning

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen.  
London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.l> License: CC-BY 3.0

tar med sig en tämligen rejäl slant från det allmänna. Skillnaden är dock att det ännu inte släppts in några privata, vinstdrivande företag på högskolemarknaden. Det finns förvisso idag tre stiftelsehögskolor i Sverige men skillnaderna i hur de drivs och styrs jämfört med de statliga myndighetshögskolorna har visat sig bli små, eftersom de måste följa nästan exakt samma planering och reglering för att få ut sina studentpengar. Skillnaderna kommer att komma den dagen studieavgifter införs inte bara för fristående kurser, vilket mycket väl kan hända inom några år, utan även för de stora programutbildningarna. Om staten samtidigt släpper sitt monopol som huvudman för högskolorna, kommer Sverige att se en utveckling som till vissa delar påminner om hur det ser ut i USA idag. England har varit ett föregångsland för svenska politiker och de tycks följa efter engelska reformer inom styrning och marknadifiering av högskolorna med ungefär tio års eftersläpning. Där har man infört studieavgifter om uppemot 100 000 konor per år och den statliga finansieringen av högskolorna ligger nu långt under hälften av deras totala intäkter.

USA har mera sällan varit en förebild för det svenska utbildningssystemet, även om många ledande svenska forskare varit där en tid och suckar långtansfullt efter vackra campus, det otvungna umgänget och koffertar välfyllda med donationsmedel. Skillnaderna är helt enkelt för stora. USA har däremot varit en oerhört viktig förebild för resten av världen. När inte minst nyrika länder har velat bygga upp ett högskolesystem i världsklass och excellent forskning från scratch har man rekryterat amerikanska toppforskare för att bygga upp framstående miljöer enligt amerikansk modell. De senaste åren har just de två orden – världsklass och excellent – dykt upp allt oftare i politikernas tal, på forskningsstiftelsers konferenser och i svenska lärosätens policydokument. Det speglar en global högskolediskurs där konkurrens är den obestridda drivkraften. När ett av världens högst rankade universitet, Harvard, erbjuder en tvådagarskurs om trender och tendenser i den högre utbildningen, är det under rubriken "Strategi och konkurrens i högre utbildning"<sup>162</sup> och i prospektet skriver man inledningsvis att hela "högskoleindustrin" är mitt uppe i en viktig dynamisk förändringsprocess. Senare slopar man citattecknen.

Vilka är förändringarna som Harvardkursen ser i det amerikanska och globala utbildningslandskapet? Det blir flera program, skriver de, som ger en mera omedelbar utdelning i form av jobb och lön för den ska återbetala sina studielån och för en arbetsmarknad som ropar efter kompetens. De ser ökande kostnader och minskande budgetar, snabb tillväxt av online-utbildning, en

<sup>162</sup> "The higher education 'industry' is in the midst of significant, dynamic change. A multitude of factors—the proliferation of programs, increasing costs, shrinking budgets, growth of online education, explosion of educational content, rise of new competitors, and the advent of new business models—have combined to fundamentally alter the competitive terrain for colleges and universities, and the organizations that work with them." <http://www.dce.harvard.edu/professional/programs/strategy-competition-higher-education.jsp?sessionId=OJGCKPIFLCHH>, hämtad 2013-03-10 ur Harvard Extension School's kursprospekt för 2-dagarskursen *Strategy and Competition in HE* med studieavgift 2 200 USD.

explosion i utbildningsstoff, nya konkurrenter, nya affärsmodeller. Allt detta har lett till grundläggande förändringar i högskolesystemets konkurrenslandskap. I en annan framställning pekar man på den globala jakten efter de bästa studenterna och forskarna, mätt efter mått som Nobelpris, publicering i högst rankade tidskrifter och så vidare, för att skapa universitet i världsklass. Allteftersom insikten växer att humankapital är nyckeln till innovation och tillväxt, välkomnas alltfler offshorefilialer från erkända varumärken inom den globala universitetsindustrin till ambitiösa nationer som här ser en genväg till excellens. Både i USA och andra delar av världen växer antalet och volymen på vinstdrivande högskolor, inte minst de med mycket utbildning på nätet, Kaplan till exempel, eller University of Phoenix med sin kvartsmiljon studenter och 20 000 personal.

80 år tidigare, vid samma Harvard, fanns en annan syn på universitetet och dess roller. Den brittiska matematikern och filosofen Alfred North Whitehead, som verkade där under senare delen av sitt liv, menade att "det lärda och skapande intellektuella livet är ett sätt att leva, inte någon handelsvara".<sup>163</sup> Visst var det universitetens uppgift att förmedla information men att förmedla den genom ett skapande intellekt, det som han kallar *imagination*, ett ord som här inte rakt av kan översättas med "fantasi". Whitehead var en av det tidiga 1900-talets stora intellektuella i den engelsktalande världen; han undervisade filosofen Bertrand Russell och skrev ett av århundradets viktigaste matematiska verk, *Principia Mathematica*, tillsammans med honom. När han snart skulle fylla sjuttio flyttade han från Cambridge och London till Harvard och började en ny karriär, bland annat med att skriva en samling uppsatser om utbildningens och i synnerhet den högre utbildningens mål. Universitets uppgift, skriver Whitehead, är att svetsa samman erfarenhet med skapande intellekt, *imagination and experience*. Universitetet förmedlar information men förmedlar den genom ett skapande intellekt – också med fantasi, om man vill. Han har i samma uppsats några uppmaningar till universitetsledning: om man vill att lärarna ska bli skapande intellektuella (*imaginative*) ska de uppmuntras att forska; om man vill att forskarna ska bli skapande intellektuella (*imaginative*), ska man se till att de kommer i kontakt med unga människor när de är som mest entusiastiska och skapande. Ett annat råd han ger i uppsatsen är att det vore ett stort misstag (*the greatest mistake*) att bedöma lärarna utifrån vad de publicerat. Enkla råd om områden där åtminstone den svenska högskolan under decennier utvecklats åt motsatt håll: lärare har fått allt mindre tid att forska medan allt större tyngd läggs vid publiceringar. Ett sista råd från Whitehead, ännu ett som inte hör sammans men som förtjänar att upprepas: "universitet kan inte behandlas enligt samma regler och policys som gäller för vanliga affärsföretag".<sup>164</sup>

<sup>163</sup> "The learned and imaginative life is a way of living, and is not an article of commerce." Whitehead 1929, s 97.

<sup>164</sup> "... remember that universities cannot be dealt with according to the rules and policies which apply to familiar business corporations" (Ibid s 100)

Flera tror dock att en alltmer välfungerande marknadsstruktur för den högre utbildningen kommer att ha ett avgörande inflytande på hela utbildningssystemet. Högskoledebattören Ben Wildavsky tror att frihandel inom akademien, där studenter väljer efter *global brand* och väljs efter en sann meritokrati, för med sig stora fördelar och ”i förlängningen återställer global välfärd”.<sup>165</sup> Walter McMahon, som jag nämnt tidigare, ser brister i faktaunderlag och tillgång till information om den högre utbildningens fördelar för individer och länder som det främsta hindret för en välfungerande marknad. En tredje nordamerikansk högskoledebattör, Henry Giroux, skrader å andra sidan inte orden i sitt fördömande av hur vad han kallar ”kasinokapitalismen” når allt djupare in i samhällslivet:

En etik som bygger på den starkastes överlevnad och vars mantra om att göra nästan vad som helst för att öka vinsterna, numera genomsyrar alla aspekter av samhället och sprids vitt och brett som en slags folklig pedagogik genom de dominerande nya medierna.<sup>166</sup>

Och vi inom akademien hjälper till:

Marknadsdrivna värderingar, kultur och pedagogik erbjuder en ny förståelse av medborgaren som konsument, universitetet som gisslan hos företagskulturens oböjliga befallningar och den akademiska arbetskraften (*labor*) som en ny klass av fänrikar (*subalterns*) upptagna av att producera nästa generation nyliberala undersåtar.<sup>167</sup>

Citatet tål att läsas om. Det är en uppskruvad retorik, förstås, men den rymmer några uppfordrande anspelningar som åtminstone bör begrundas innan de möjligen avfärdas. Först finns en anspelning på Hanna Arendts begrepp *labor*, *work* och *action*, där *labor* står för det oflekterade arbetet, nödvändigt för livsuppehållet men som lämnar inget bestående kvar efter sig.<sup>168</sup> Lärare inom akademien är i Giroux föreställning trälarna i kapitalets våld där vi lydigt kämpar för en allt bättre anställningsbarhet för våra studenter. Men vi är inte bara trälarna,

<sup>165</sup> ”... which is why free-trade in minds holds the key to sustaining the world’s knowledge economy and ultimately to restoring global prosperity.” (Wildavsky 2010, s 193)

<sup>166</sup> ”The survival of the fittest ethic and its mantra of doing just about anything to increase profits now reach into every aspect of society and are widely dispersed as a form of public pedagogy in the dominant and new media” (Giroux 2012, s 41)

<sup>167</sup> ”Market-driven values, culture, and pedagogy offer up a new understanding of the citizen as consumer, the university as hostage to the imperatives of business culture, and academic labor as a new subaltern class engaged in the production of the next generation of neoliberal subjects.” (Ibid, s 127)

<sup>168</sup> ”It is indeed the mark of all laboring that it leaves nothing behind, that the result of its effort is almost as quickly consumed as the effort is spent. And yet this effort, despite its futility, is born of great urgency and motivated by a more powerful drive than anything else, because life itself depends on it.” (Arendt 1958, s 87)

vi är också *subalterns*, bokstavligen fänrikar, den lägsta graden i den militära officershierarkin; till och med våra tankar har koloniserats av en namnlös makt så till den grad att vi utan minsta ifrågasättande driver våra meniga soldater – studenterna – framför oss mot framtida segrar för profiten.<sup>169</sup> Om det inte är så – för det är det väl inte? – hoppas jag innerligen att vi kan hitta och sprida goda exempel och motargument, som istället visar att vi arbetar för att uppnå vår högskolelags stolta mål om studenters förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar och högskolornas skyldighet att främja ekonomisk och social välfärd och rättvisa.

### Där skall vara gråt och tandagnisslan

Tveklöst gagnar den globala konkurrensen de globala vinnarna, de som hamnar på toppplatserna i världsrankningen. Men hur gagnar den de övriga 99,9 procenten bland världens lärosäten? Huvudargumentet, oftast underförstått och taget för så självklart att det sällan uttalas, är att jakten på excellens kommer att smitta av sig. Excellens kommer att sippra ner genom lagren av halvdana institutioner världen över och höja den generella kvaliteten. Då slås de dåliga ut och försvinner. Genom att alla kämpar för att nå toppen kommer kvaliteten hos alla att bli bättre. Men finns det något bevis, eller ens något tecken på att det är så? Kan inte resultatet bli lika förödande som för skoleleven som trots idogt arbete får det lägsta eller näst lägsta betyget? Och i vissa system, bland andra det svenska, spår man på effekten genom att ge dem som inte når toppbetyget mindre pengar. Alla betygssystem är relativa, alla kan inte få en femma, hur ofta man än försöker bevisa motsatsen med målrelatering och annat, vare sig det gäller svenska skolelever eller världens akademier. Och excellens är ett relativt begrepp, själva ordet innebär att resa sig över något lägre. Och då måste man vara väldigt klar över vad verksamheten syftar till och vad det innebär att vara bra i det. Det är fara värt att det också leder till en likriktning i vad Sven-Eric Liedman i en träffande fras har kallat "det utmärkt normala".<sup>170</sup> Att publicera sig i ett fåtal ledande tidskrifter, som visserligen läses av många eller i ett otal andra som läses av få eller inga, kan inte rimligen vara verksamhetens mål. Och det är förstås ingen vettig forskare som tror det heller, men man betar sig som om det vore det och hela systemet betar sig som om det vore det.

Jag har inte hittills sett någon studie som försöker gå till botten med fördelar och nackdelar med ett konkurrensbaserat system och en fingerad marknad för högre utbildning. För ett fåtal är kanske den kortsiktiga effekten positiv, men ser man till hur mycket hela den högre utbildningen och hela samhället vinner

<sup>169</sup> Ordet rymmer också en tydlig anspelning på postkolonialistisk teori och kulturanalys där *subaltern* syftar på den "orientaliska" underklassen som har koloniserats av västerländsk kultur och värderingar och som inte har rätt att uttala sig. Se t.ex. Gayatri Chakravorty Spivaks "Can the Subaltern Speak?" (1988)

<sup>170</sup> Liedman 2011, s 163.

på konkurrensen om studenter, lärare och resurser, håller jag för troligt att samarbete mellan lärosäten leder till flera fördelar för flera människor.

Som jag nämnt tidigare, verkar också den knivskarpa konkurrensen som gäller för att få publicera sin forskning i ledande tidskrifter både konserverande och inåtblickande. Det konserverande finns i hela belöningsystemet där karriären både för individen och för lärosätet bygger på prestigefyllda publiceringar och den därmed sammanhängande forskningsfinansieringen. Matteus-effekten är tydlig: "Var och en som har, han skall få, och det i överflöd", står det i Matteusevangeliet 25:29. Det är som att den gud som designat högskolesystemet skulle ha bestämt sig för att detta ska vara den grundläggande principen för alla världens högskolesystem, både i forskning och utbildning. I forskningen är den särskilt uppenbar där de framgångsrika tilldelas enorma summor forskningsmedel, ibland så mycket att de inte hinner eller förmår bruka dem. I Sverige bär Lunds universitet syn för s ägen med jättelika ansamlingar outnyttjade forskningspengar begravnade overksamman i myndighetskapalet – 2013 hade 1,6 miljarder kronor samlat där, förutom ytterligare oförbrukade forskningsmedel på 2,5 miljarder.<sup>171</sup> Om man räknar med att en forskare kostar kanske en miljon om året, finns där 4 000 forskarår outnyttjade. Det är tydligen inte för inte att själva begreppet Matteus-effekt användes för första gången just om den naturvetenskapliga forskningen, då av sociologen Robert Merton 1968 i en artikel i tidskriften *Science*.<sup>172</sup> Där är hans huvudpoäng att det är de kända forskarnas bidrag som räknas, trots att det ofta är mindre kända forskare som gjort arbetet. Inte nog med de fördärvliga finansiella effekterna, vetenskapen har sin egen kändiskult också, där de kända spelarna byter lärosäte för mångmiljonbelopp, precis som i Champions League. Skillnaden är bara att forskarna inte behöver fortsätta göra målen själva, bara deras namn är med i laguppställningen.

Kändiskulten i sig verkar konserverande, det blir ett slags gerontokrati, där de äldsta styr i kraft av sina namn. Men kollegagranskningen, den så omhuldade *peer review*, har också en inneboende konservativ och nivellerande effekt. Kollegorna måste komma överens om vad som passar i en viss tidskrift, vad som är tillåtet inom gränserna för en viss disciplin, och vad som kan bedömas som god forskning inom den disciplinen. Samma sak gäller i högskolornas anställningar, docentmeriteringar, professorstillsättningar och numera även kvalitetsutvärderingar. I det här sammanhanget kan det vara nyttigt att påminna om den kritik som en gång riktats mot den "nästintill heliga kollegagranskningen" av en av dess främsta användare, redaktören för den anrika medicin-tidskriften *The Lancet*: "Vi vet", skrev han, "att *peer-review*-systemet är subjektivt, orättvist, ogenomskinligt, ofullständigt, lätttriggat, ofta förolämpande,

<sup>171</sup> Uppgifterna är hämtade ur Lunds universitets magasin, LUM i februari 2013 [http://www4.lu.se/o.o.i.s?id=12344&news\\_item=9059](http://www4.lu.se/o.o.i.s?id=12344&news_item=9059) 2013-12-01. Där säger för övrigt planeringschefen Tim Ekberg att det är "samma forskargrupper som får de stora anslagen vilket innebär att forskningen styrs mot de områdena. De rika blir rikare och de fattiga fattigare."

<sup>172</sup> Merton 1968.



vanligen okunnigt, ibland dumt och vid många tillfällen har helt fel.”<sup>173</sup> Men även om man accepterar att systemet för närvarande är det bästa som finns, måste kollegorna i vart fall ange rāmärken för just den eller den vetenskapliga disciplinen. Det verkar inte precis vara rätt grogrund och näringsmedel för mångdisciplinära forskningsansatser som riktar in sig mot samhällets nästan alltid mångdisciplinära problem. Den som ändå skriver eller talar om sådana problem får visserligen inkludera bidragen i sitt CV med då under den betydligt mindre viktiga rubriken ”populärvetenskapliga bidrag”. I Universitetskanslersämbetets senaste utvärderingar har troligen den mest centrala frågan varit vad det är som utgör essensen i ett ämne eller, i nyare jargong, huvudområde. Studenternas examensarbeten har bedömts i relation till hur väl de visar att de behärskar ett ämnets teorier och metoder; dess kärna, brukar det kallas. Inte det enda kriteriet men bevisligen det tyngsta, om man läser bedömargruppernas uttalanden. Kvaliteten i hela utbildningen bedöms sedan utifrån hur stor andel av uppsatserna når upp till detta av kollegorna uppsatta mål. Sedan får de som når upp mera pengar, de som inte når upp mindre pengar. ”Var och en som har, han skall få och i överflöd”, löd Matteuscitatet. Det fortsätter: ”men den som inte har, från honom skall tas också det han har”. Försättningen kommer i nästa vers, nu i 1917-års bibelöversättning: ”Och kasten den oduglige tjänaren ut i mörkret härutanför. Där skall vara gråt och tandagnisslan.” (Matt 25:30)

Det finns mångdisciplinära utbildningsmiljöer som klarat sig bra men de hör till undantagen och de premieras definitivt inte av systemet. Det finns också motreaktioner i form av flervetenskapliga tidskrifter och forskningsområden men den grundläggande driften tycks vara i riktning emot de allt finare och mer specialiserade kapillärerna. Problemet är bara att blodomloppet oftast tycks ha koagulerat – det finns inget flöde mellan de fina kapillärerna och framförallt ett mycket trögt flöde tillbaka till hjärtat av mänsklighetens problem. Ju större människans samlade vetande blir, desto trängre blir kapillärkärlen

Jag misstänker att hela rankingshysterin – och det är verkligen en hysterisk jakt på poäng bland världens mest respekterade lärosäten – bygger på en enkel medielogik. Det är inte bara de populäraste tidningarna som med förkärlek trycker listor över vem som tjänar mest eller de bästa vinsorterna eller de fem mest populära killarna i klassen. I en marknad där ryktet och varumärket betyder allt, blir rankinglistan ett av de viktigaste sätten att synas. Logiken och dess följder har inte bara svalts med hull och hår av akademien själv utan också av – och kanske framförallt av – politiker i alla läger. Det blir en högt prioriterad nationell angelägenhet att se till att de egna lärosätena stiger uppåt i rankingen och att landet har åtminstone några med riktiga toppnoteringar när

<sup>173</sup> “The mistake, of course, is to have thought that peer review was any more than a crude means of discovering the acceptability – not the validity – of a new finding. Editors and scientists alike insist on the pivotal importance of peer review. We portray peer review to the public as a quasi-sacred process that helps to make science our most objective truth teller. But we know that the system of peer review is biased, unjust, unaccountable, incomplete, easily fixed, often insulting, usually ignorant, occasionally foolish, and frequently wrong.” (Horton 2000)



Shanghai Jiaotong eller *The Times* publicerar sin senaste lista. Det är underförstått att framgång för ett annat land på något sätt förminskar det egna landets forsknings- eller utbildningsprestationer, inte, som det troligen gör tack vare akademisk öppenhet och samarbete, främjar dem.

Konkurrens som motor på högskolornas marknad skapar alltså en del problem. Ett annat stort problem med företagsanalogin är just svårigheten att identifiera produkten av högskolans verksamhet och den ännu större svårigheten att identifiera en kvantifierbar produkt. I tillverkningsindustrin är det enkelt förstås. Bilar går att räkna och kvaliteten går att mäta i kundnöjdhet och felfrekvens. Även serviceföretag kan mäta sin framgång i antalet nöjda kunder och stigande vinster som kan delas ut till ägarna. Men, som jag varit inne på under ett tidigare avsnitt, högskolans produkt är framförallt dess process. Och den processen handlar framförallt om olika former av samarbete, samarbete mellan forskare, samarbete mellan lärare och studenter, samarbete mellan studenter. Eftersom produkten är processen blir det lätt vilseledande att se studenten som en kund. Detta innebär inte att sådant som utvecklats inom företagsvärlden inte skulle kunna utnyttjas inom högskolan. Där finns mängder med goda exempel att hämta på hur man kan hushålla med resurser, driva utveckling och främja kvalitet. Men de måste alla anpassas till den speciella situationen det innebär att det inte är produkten som räknas, utan processen, och att det inte är konkurrens som är drivmedlet utan samarbete.

### Plikten och profiten

Den högre utbildningen har alltså ännu inte privatiserats i Sverige. På ett sätt är det märkligt att inte högskolan var ett av de första föremålen för utförsäljning av staten under den privatiseringsvåg som svepte över landet när vård, skola och omsorgen blev möjliga att driva i privat regi. Hur viktig man än tycker den är för ett samhälle, utgör inte den högre utbildningen ett lika grundläggande samhällsfundament som att ta hand om våra sjuka och gamla eller att fostra våra barn. Varje samhälle sedan mänsklighetens gryning har haft någon form av organisation för dessa båda funktioner och om ett system fallerar, så har man varit tvungen att uppfinna ett annat. Plikten och samvetet, det vetandet som vi har samman med alla andra och med andra generationer, kräver det. Fram till 1800- och 1900-talens framväxande välfärdssamhällen har familjen och släkten varit den främsta säkerheten och tryggheten för barnen, för sjuka och för gamla. För att kunna garantera en minimistandard för alla och för att möjliggöra för alla, både kvinnor och män, att delta i arbetslivet och produktionen utanför hemmet, har det offentliga, i form av stat och kommun, alltmer trätt in som den självklara anordnaren av barnomsorg, skola, sjukvård och äldreomsorg. Men från 1980-talet och framåt har en allt större del av sådan verksamhet i Sverige inlemmats i marknaden genom att överlätas till vinstdrivande företag. Bakgrunden till den förändringen i samhällsklimat och allmän opinion

som ledde fram till en sådan fullständig U-sväng i hur vi sköter våra grundläggande mellanmännsliga åtaganden är värd att begrunda en stund, inte minst eftersom den också belyser många av de strömningar i New Public Management som också i högsta grad påverkat högskolorna de senaste decennierna.

I en omfångsrik och uppslagsrik essä från 2004 försöker Göran Rosenberg ringa in vad som hänt. Han kallar sin upprörda idéhistoriska exposé för *Plikten, profiten och konsten att vara människa* och anger redan i titeln huvudlinjerna i sitt resonemang. ”Plikter”, skriver Rosenberg, ”är vad som får människan att slå vakt om de långsiktiga förutsättningarna för sin egen existens”,<sup>174</sup> det vill säga att bidra till den väv av mellanmännsliga åtaganden över generationer som inte omedelbart gagnar en själv men utan vilka det samhälle som vi lever av och i skulle varje omöjligt att upprätthålla. Vi bryr oss inte bara om våra släktingar och grannar utan också via skattefinansierad vård och omsorg även om alla andra människor i samhället. Vi gör det därför att vi själva vill leva i ett sådant samhälle där inte bara vi själva, som kanske samlat tillräckligt med pengar under våra liv för att bekosta en värdig ålderdom, utan även alla andra får åldras med värdighet.

Profiten i Rosenbergs framställning ska förstås inte bara som vinsten från ett företags verksamhet utan som allt som bidrar till att göra ens eget liv bättre, omedelbart eller inom en överskådlig framtid. Men det är inte så att plikten är det goda och profiten det onda. ”Profiten är en lika nödvändig drivkraft hos människan som plikten”, skriver Rosenberg.<sup>175</sup> Profiten är också en förutsättning för plikten. Man måste kunna föreställa sig ett gott liv för sig själv om man ska kunna bidra till ett gott liv för andra. Barnets själviska sökande efter egna fördelar utgör en del av den långa processen att bli en självständig individ. Den vuxnas drivkraft att göra livet bättre för sig och de sina bidrar ofta till hela samhällets utveckling. Konsten att vara människa ligger att rätt kunna balansera plikten och profiten, att se och förstå ”en möjlig frihet i ett ofrånkomligt beroende”.<sup>176</sup>

Men det finns också en föreställning, som Rosenberg spårar, om att profitjakten i sig är tillräcklig, att människor genom sina själviska, profitdrivna handlingar kommer att skapa de institutioner som behövs för ett välfungerande samhälle. Redan tidigt på 1700-talet, då Europas moderna marknadssamhälle fortfarande höll på att växa fram ur medeltidens mer statiska feodalsamhälle, skrev en holländsk läkare verksam i England, Bernard Mandeville, en verssatir med titeln *The Fable of the Bees*. Man ska förstå att det är England han beskriver med sitt bisamhälle. Så länge bina sköter sina själviska göromål så fungerar samhället, men den dagen de blir dygdiga och slutar söka efter egen vinning, rasar ekonomin och samhället ihop. Människans laster, genom att de kräver konsumtion av olika slag, utgör i själva verket grunden för hela ekonomin. Idén

<sup>174</sup> Rosenberg 2013, s 81.

<sup>175</sup> Ibid, s 136.

<sup>176</sup> Ibid, s 172.

verkar inte alldeles främmande i vår tid, men då blev hans tankar föremål för mycket offentlig kritik och till och med ett åtal. I Mandevilles värld är ett väl fungerande samhälle också beroende av en stor och förnöjsam arbetarklass, som inte gör anspråk på ett bättre liv. Välgörenhetsskolorna som började växa upp för att lära de fattiga ett moraliskt sunt leverne, motsatte sig förstås Mandeville. Det är inte utan att man ser en parallell i vår tid där också och kan undra om en del av motståndet mot en universell högre utbildning bottnar i en djupt sittande men onämbar övertygelse om att det måste finnas en obildad och okritisk underklass som med sina laster kan hålla ekonomin igång och förse den växande medelklassen med billiga tjänster.

Mandevilles teorier om att egenintressets krafter inte bara är välgörande utan i sig tillräckliga för samhällsinstitutionernas utveckling har fått en renässans, menar Rosenberg, i Thatcher och Reagans 80- och 90-tal. Då växte det snabbt fram en vida spridd övertygelse om att egenintresse, marknadskrafter och profiter ger större frihet och bättre kvalitet i alla former av samhällsinstitutioner, däribland skola, vård och omsorg.

Det var staten som i hög grad hade tagit över ansvaret för välfärden från familjens godtycke och osäkra resurser, tidigast kanske i Storbritanniens *Welfare State* som efter andra världskrigets utsägliga fasor skulle bygga upp ett gott och tillitsfullt samhälle. Socialdemokratin i Sverige hade råd att bygga ännu tätare skyddsnät medan i USA förblev det statliga skyddsnätet rudimentärt och betraktat med allt större skepsis, mer eller mindre som ett utslag av kommunistisk infiltration. Så länge folk kom ihåg 30-talets depressioner, och så länge de nationella ekonomiska styrsystemen kunde ses fungera, stod dock västvärldens demokratier fast vid att utveckla ett offentligt finansierat och drivet välfärdssystem. Men när världsekonomin, inte minst tack vare de momentana digitala kommunikationerna och kapitalflödena, växte utanför nationell kontroll, då var och en påstods kunna skapa sig en förmögenhet genom aktieköp och börsklippen kunna bli var mans möjlighet, var det läge att återigen ifrågasätta *the nanny state*, som framtog individen ansvaret för sitt eget liv

Rosenberg menar också att de sista trettio årens privatiseringar, marknadifiering och liknande samhällstendenser bygger på "föreställningar om att friheten går före beroendet (och individen före samhället) [som] tenderar att växa sig starka i tider då samhällsordningen förlorar sin trovärdighet och banden mellan individ och samhälle försvagas."<sup>177</sup> Och det är väl här som ett svar möjligen kan börja skönjas på frågan varför – och varför just under vår tid. Rosenberg menar att vår egen tid präglas av brytningen "mellan en territoriellt avgränsad och platsbunden samhällsordning och territoriellt flytande ekonomiska och politiska ordning som vi ännu inte kan se konturerna av och ännu inte känner oss bundna till"<sup>178</sup> det vill säga, om jag tolkar honom rätt, maktlösa nationella

<sup>177</sup> Ibid, s 148.

<sup>178</sup> Ibid.

styresskick i en globaliserad industriell konsumtionsekonomi. Jag kan tycka att just de orsakssamband som Rosenberg pekar på här har något av ett cirkelresonemang över sig: individens ansvar för det allmänna minskar därför att banden mellan individen och det allmänna försvagas.

Den engelska historikern Tony Judt har i sin skildring av de socialdemokratiska idealens fall, *Illä far landet*, en annan förklaring till varför det under loppet av ett årtionde blev acceptabelt, till och med önskvärt, för staten att överlämna sitt ansvar för olika former av gemensamma samhällsinstitutioner till privata företag. Judt menar att både i stora delar av Europa och i USA hade de konservativa högerideologierna förlorat all trovärdighet före och under andra världskriget. Den fria marknaden hade lett till en långvarig ekonomisk depression med förfärliga sociala följder och de konservativa eliterna, både i Frankrike och ett antal andra europeiska länder, hade anpassat sig väl lätt till ockupationsmakterna. Det blev en slags socialdemokratisk konsensus i stora delar av västvärlden och en allmän uppslutning bakom Keynes idéer om statens roll som garant för social trygghet och mot kapitalismens ytterligheter vad gäller fördelning av välbefinnande. Men tre decenniers konsensus bar också inom sig fröet till sin egen nedgång. Ju fler som glömde eller inte hade upplevt 30- och 40-talets katastrofer, desto bättre grogrund för konservativt motstånd mot å ena sidan studentuppror och hippie-kultur, och å andra sidan maktunga fackföreningar och stelbent statsbyråkrati. "Under loppet av lite mer än tio år", skriver Judt, "skiftade det dominerande mönstret för det offentliga samtalet från entusiasm för en ingripande politik och strävan mot det allmännas väl till en syn på världen som bäst sammanfattas i Margaret Thatchers 'kvickhet': 'Det finns inget sådant som ett samhälle, det finns bara individer och familjer.' I USA vann Ronald Reagan, vid nästan exakt samma tid, en bestående popularitet för sitt anspråksfulla yttrande att det var 'gryning i Amerika'. Staten var inte längre lösningen, den var problemet."<sup>179</sup>

Och då, vid 1980-talets början, fanns nationalekonomerna vid Chicago-universitetet, anförda av Milton Friedman, till hands med sina ideal om minsta möjliga statliga inblandning och största möjliga frihet för den individuella entreprenören. Där fanns också ekonomen Arthur Laffer, som med en enkel kurva visade att ordentligt skattesänkningar för de rika kommer att ge mera, inte mindre pengar till staten. Teorin bygger på tanken att ju mindre skatt folk betalar, desto mera angelägna är de att arbeta och därmed bidra till ökade inkomster, såväl för dem själva som för staten. Och det var en teori som fick ett enormt genomslag, inte minst genom George Gilders *Wealth and Poverty* som kom ut 1981 och sålde i över en miljon exemplar. På de trettio åren som gått sedan dess har Laffers kurva förmodligen starkt bidragit till de dramatiskt ökande inkomstklyftorna, inte bara i USA utan i stort sett i hela västvärlden, samma klyftor som Wilkinson och Pickett beskriver följderna av i *Jämlighetsanden*. Tankegången beskrivs på ett slagfärdigt sätt av ekonomen Katrine

<sup>179</sup> Judt 2010, s 89.

Kielos så här: ”Att sänka skatten för de rika är det bästa vi kan göra för de fattiga: Får de rika mer pengar i plånboken kommer de att starta företag, investera i ny teknik och därmed sätta fart på tillväxten, menade Gilder. Jobben kommer att bli fler och personer som tidigare varit arbetslösa kommer att börja jobba i företagen som de rika startar. De kommer att få lön och på den lönen kommer de att betala skatt. Då kommer även statens intäkter att öka. Staten får alltså igen pengarna som den precis sänkt skatten för. Ett minus ett är inte längre noll. Det var trolleri och för bra för att vara sant. Till och med George Bush den äldre kallade teorierna för ”voodoo-ekonomi”. Vilket de naturligtvis var.”<sup>180</sup>

Tony Judt gör också ett spännande tillägg till vad som annars kanske är en bekant historieskrivning. Han menar att de idéer som Thatcher och Reagan hämtar från Chicago ursprungligen kom från en grupp österrikiska tänkare och skribenter som flydde hemlandet från nazisterna till England och USA: Joseph Schumpeter, känd som entreprenörskapets främsta banérförare; Friedrich Hayek, främst bland klassiska liberala ekonomer under och efter andra världskriget; och inte minst Karl Popper, vetenskapsfilosof som jag tidigare refererat till flera gånger när det gäller grunden för vetenskaplig kunskap. Alla var de på olika sätt övertygade om att det var misslyckade försök till en socialistisk politik i Österrike under mellankrigstiden som ledde till en motreaktion i form av statskuppen 1934 och sedan den nazistiska invasionen. Inte minst Popper pläderade med en blytung intellektuell och idéhistorisk argumentering för faran i tron på en ”historisk nödvändighet” av marxistiskt snitt och framförallt för varje tendens i riktning mot ett totalitärt samhälle, vare sig av Platons, Hitlers eller Stalins snitt. De två volymerna som utgör *Det öppna samhället och dess fiender*, utkom i England, betecknande nog, vid krigsslutet 1945. Det kanske är lika betecknande att det var just 1979 som jag ägnade en stor del av min egen tid åt att översätta Poppers verk till svenska på en liten Olivetti i en studentlägenhet. Då behövde jag pengarna och njöt av den övermaga utmaningen. Nu förstår jag att också jag utgjorde en liten del i en ideologisk samhällsomvandling som höll på att växa fram i mitt hemland och USA för att obönhörligen exporteras till resten av västvärlden – och inte, som bekant, bara västvärlden.

När tiden var mogen fanns ideologierna alltså till hands. Det var ideologier som hade vuxit fram ur en reaktion hos tänkare födda på 1800-talet mot händelser i deras hemland över femtio år innan deras teorier vann världsomfattande gehör. Tron på Keynes ekonomiska strategier för att avvärja kapitalismens värsta cykliska effekter och tron på staten som de svagas försvarare var som bortblåsta, trots att hans strategier legat bakom vad som troligen var de mest fredliga, ekonomiskt expansiva och socialt utjämmande årtionden i västerlandets historia – från ungefär 1950 till 1980. *Les trente glorieuses* kallar fransmännen åren för.<sup>181</sup>

<sup>180</sup> Kielos 2012, s182f.

<sup>181</sup> ”De strålände trettio” – det franska uttrycket myntades av demografen Jean Fourastié och syftade egentligen på åren 1945-75 då produktiviteten, löneförhöjningar och förbättringar i det sociala skydds nätet var rekordhöga i Frankrike.

Utvecklingen var förstås i verkligheten långt mera komplex och motsägelsefull än jag kunnat redogöra för här. Rosenberg pekar också till exempel på betydelsen av de biologiska förklaringsmodellerna som lanserades ungefär samtidigt. Richard Dawkins *The Selfish Gene* kom 1976 och Trivers skrev om reciprok altruism några år tidigare. Båda teorier kunde användas för att förklara hur i förlängningen självintresset kunde bygga, i analogi med Adam Smiths osynliga hand, till synes oegennyttiga samhällsinstitutioner. Men, som Rosenberg också påpekar, människor är inte bara kapabla att bygga upp samhällen, de är också benägna att förstöra dem. Kvar finns ett val mellan plikt och profit i varje enskilt fall och de bör inte sammanblandas. Vissa verksamheter ska byggas utifrån ett moralsystem grundat på plikten – däribland naturligtvis skolan, vården och omsorgen – medan andra ska byggas på en profitmoral, handel med varor till exempel. Om man blandar ihop de två, uppstår samhällseliga monster, skriver den amerikanska stadsforskaren Jane Jacobs, som Rosenberg har hämtat inspiration från.<sup>182</sup> Kan man sälja och köpa våld och straff blir resultatet en mafia. Om staten driver handel kan det uppstå ett samhälle med allt det förtryck och ofrihet som den statskapitalistiska kommunismen i Sovjet innebar.

Jag har ägnat en del utrymme åt att försöka förstå förändringarna i idéklimatet som ligger bakom marknadsidealets framväxt inom samhällsinstitutioner som tidigare ansågs självklart tillhöra pliktsfären, därför att det ger en så viktig bakgrund till den högre utbildningens prekära dilemma idag. Ännu har inte högskolan privatiserats, skrev jag, och antydde därmed att det nog inte är ett alltför avlägset framtidsscenario. Men redan nu drivs högskolan som vore det en del av profitsfären och inte pliktsfären. Eller snarare kanske det är så att vi inom den högre utbildningen oroligt hoppar från det ena benet till det andra; vi konkurrerar med andra högskolor enligt profitmoralen och samarbetar med dem enligt pliktmoralen. Vi är ålagda att vara alltmer effektiva och sparsamma med resurser, såsom profitmoralens *cost-benefit*-analys påbjuder, samtidigt som vårt uppdrag gentemot studenter kräver empati och generositet med tid. Och för att de ansvariga, akademins ägare, ska kunna visa att vi blir mer effektiva måste mätbara mål utarbetas och nya rutiner införas för att säkra den mätbara kvaliteten. För att se vilka effekter – säkert ibland oavsiktliga – sådana ambitioner kan få, kommer jag nu att ägna två principer åt den högre utbildningens inre arbete, det som sker utanför själva undervisningen och forskningen i form av kvalitetskontroll och byråkrati.

<sup>182</sup> Jane Jacobs skrev *Systems of Survival: a dialogue on the moral foundations of commerce and politics* (översatt till svenska som *Morallära för 2000-talet*) utifrån en platonsk distinktion mellan handlarnas moral och väktarnas moral. Rosenberg utvecklar åtskillnaden vidare i en uppställning där han kontrasterar profitmoralens och pliktmoralens nyckelbegrepp (s 190-191).



## Högskolan ska vara ett föredöme i att visa tillit till sina professionella medarbetare

*Här hävdar jag att viljan att främja kvalitet genom att mäta det mätbara i själva verket kan skada högskolans verksamhet, dels genom att lärares professionella förmåga att ansvara för kvaliteten i sin verksamhet ifrågasätts, dels genom att målen för högre utbildning snedvrids i riktning mot det som går att mäta.*

### Räkenskapsplikt i den hemliga trädgården

Redan 1992 skrev Ronald Barnett, en av nestorerna i brittisk högskoleforskning, att samhället inte längre är berett att acceptera att högre utbildning kan vara självberättigande; man vill "avslöja vad som pågår i den hemliga trädgården".<sup>183</sup> Samhället vill veta vad samhället får för de betydande allmänna medel som avsätts varje år. Detta var och är naturligtvis en av krafterna bakom en våg av vad som kallas *New Public Management* (NPM) som har svept över åtminstone västvärlden de senaste decennierna. Det har påverkat och påverkar alla delar av offentligfinansierad verksamhet i ett vällovligt syfte – att se till att resurserna används på bästa möjliga sätt genom att med olika mått mäta effekterna av en verksamhet. Det har dock visat sig att det finns ett antal grundlägg-

---

<sup>183</sup> "Society is not prepared to accept that higher education is self-justifying and it wishes to expose the activities of the secret garden." (Barnett 1992, s 216)

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 *Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen*. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.m> License: CC-BY 3.0



gande problem med detta synsätt i verksamheter som sysslar med människor och deras välbefinnande och utveckling, vare sig det gäller hälsovård, socialtjänst, skola eller högre utbildning. Ett av problemen är att definiera målen för en verksamhet på ett sådant sätt att graden av framgång går att mäta med objektiva mått. Genom att göra det, har det visat sig, finns en stor risk att endast det som går att räkna blir det som räknas.

Det är inte orimligt att man ska uppge vad man tänker göra under ett år och sedan kontrollera att det blir gjort. Det är inte heller orimligt att en grupp kollegor granskar hur en utbildning utförs och informerar världen om det. Men om man på vägen skadar en lärares eller en lärargrups självständighet och professionella självkänsla finns en överhängande risk att kvaliteten inte blir bättre utan sämre. Vilka indikationer att det fungerar dåligt har förorsakat ett sådant behov av övervakning och kontroll? Fuskar läkarna? Fuskar socialarbetarna? Fuskar lärarna? Kanske ett fåtal, men det är högst tveksamt om de kommer att bättra sig på grund av några kontrollmekanismer.

Mätning och övervakning gör att man ägnar sig mera åt det som går att mäta och övervaka. Men i min erfarenhet är inte lättja just något större problem i högskolan; överarbete är ett betydligt större bekymmer. Följande tanke är värd att pröva: om man litar på att människor i kraft av en kvalitetsmedveten kultur som de är delaktiga i att upprätthålla och vidareutveckla, blir verksamheten bättre än om man mäter prestationsutfall och använder resultat som morot genom att belöna dem med penningpremier. Hela den tanken att man gagnar kvaliteten totalt i en verksamhet om man med tillskott av resurser belönar dem som bedöms lyckas bäst framstår för mig som tveksam, för att inte säga underlig. Den sammanlagda summan av resurser ökar inte, och genom att ge mera till de framgångsrika minskar man medlen för de mindre framgångsrika. På vilket sätt skulle detta tjäna som incitament för dem att arbeta bättre eller hårdare? Argumentet för att belöna framgång med pengar tycks uppfattas som så självklart genom hela utbildningssystemet att det sällan eller aldrig uttalas. Vinnarna ska ha medalj, heder och ära av sin framgång i tävlingen. Och pengar. Självklart kommer alla andra att träna hårdare, kämpa mera och springa snabbare för att själva kunna uppnå samma framgång. Det är vad varje idrottare drömmer om. Men frågan är om det är så självklart att samma idrottstävling ska hållas för alla samhällsfunktioner. Om syftet är att så många medborgare som möjligt ska kunna förverkliga sina möjligheter och förstärka sina handlingsförmågor för att bättre kunna styra sina liv i frihet, verkar tävlingen, guldmedaljen och platsen överst på prispallen högst diskutabla förebilder. Oftast är det dessutom externa faktorer – historiskt betingade kulturer eller geografiskt läge – som avgör graden av framgång. Och framgång föder, som bekant, framgång. Spelplanen är inte precis jämn i matchen mellan Harvard och Idaho State, mellan Uppsala och Dalarna. Om Uppsala får mer pengar varje gång de gör mål och kan köpa nya spelare kommer det att leda till att Dalarna försvinner ur ligan och inte får spela samma spel längre. Vilket naturligtvis kan vara den politiska avsikten.

Men belöningen och bekräftelsen kommer knappast att spela någon större roll för Uppsalas redan grundmurade självkänsla. Dessutom kommer den totala mängden kvalitet i utbildningssystemet, beräknat som antalet människor som har tillgång till bra utbildning, att minska, inte öka.

Skulle man då ge mer resurser till dem som lyckas sämst? Ja. Det är inte orimligt eftersom ett sådant misslyckande knappast är ett misslyckande, utan troligen resultatet av ett antal samverkande historiska, kulturella och ekonomiska faktorer. Det är inte alls orimligt om man vill öka kvaliteten i hela systemet, i hela landet.

Professionella lärare måste i kraft av sin professionalitet kunna utveckla och tillämpa arbetssätt och rutiner som på ett genomskinligt sätt visar att det är hög kvalitet i det de gör. Och om det inte är det, att det uppmärksammas och åtgärdas. Av egen erfarenhet är jag övertygad om att grunden i en professionell kvalitetskultur ligger i det nära kollegiala samarbetet. I princip, ingen lärare ensam med sin kurs. Kunskap utvecklas i dialog. Man blir medveten om sitt eget sätt att se på världen när man bedömer och jämför med andras. Summan av erfarenheter och perspektiv hos två eller tre lärare, helst i återkommande samråd med studenter, leder troligen till en bättre utbildning än om varje lärare har sin femveckorsmodul som läggs bredvid och är oberoende av kollegans modul.

Lärare ska hållas ansvariga för vad de gör, men då måste man noga beakta skillnaden mellan *accountability* och *accounting*, såsom den alltför tidigt bortgångne kanadensiske högskoledebattören Bill Readings uttryckte det i en minnesvärd formulering: "Jag menar att det är helt nödvändigt för högre utbildning att möta kravet på resultatansvar (*accountability*) men samtidigt måste den vägra föra debatten om det ansvars beksaffenhet enbart med bokföringens (*accounting*) termer (vars valuta heter excellens)."<sup>184</sup> Man förstår av denna sista parentes att Readings inte hyser något större förtroende för excellens som valuta. *Accountability*, som Readings tolkar det, innebär att en verksamhet och dess företrädare ställs till svars för hur de använt det allmännas resurser; *accounting* är bokföring, räkenskaper över uppnådda resultat, gärna uttryckta i procent. Vi ska hållas ansvariga inför oss själva, våra studenter och samhället, vi ska kunna lämna en redogörelse (*account*) för vår verksamhet men den redogörelsen bör inte vara i form av siffrersatta mått, utformade, beslutade och mätta av någon annan. Men även om ett kvalitetssystem försöker mäta effekter och måluppfyllelse med människors omdömen i ord i stället för siffror, kräver det en ständig värdering och omformulering av det värdefulla i en viss verksamhet och att det värdefulla utförs på ett riktigt sätt. Och där kommer bedömarna att ha olika åsikter, åsikter som så snart de måste siffras för att kunna vägas

<sup>184</sup> "I argue that it is imperative that the university respond to the demand for accountability, while at the same time refusing to conduct the debate over the nature of its responsibility solely in terms of the language of accounting (whose currency is excellence)." (Readings 1996, s 18)

samman i en ranking eller prestationsbaserat ersättningsunderlag, förenklas, förgrovas och egentligen förlorar allt av värde.

*Accountability* är inget enkelt begrepp att arbeta med och inte heller enkelt att översätta till svenska. Det glider mellan ansvar, redogörelse och räkenskap. Det innebär först och främst att hållas ansvarig, men ordets etymologiska rot, *count*, kanske antyder hur lätt det är för det slags ansvarsutkrävande att bestå i att redovisa sådant som går att räkna. Istället kanske man ska översätta begreppet som "räkenskapsplikt" och därmed erkänna att det bär med sig en börda av bibetydelser från den nyliberalism och *new public management* som alltmer enväldigt koloniserat högskolevärlden de senaste decennierna. En av grundteserna och kanske den främsta lockelsen i nyliberalismen och NPM har varit löftet om frihet. Frihet från regler, från onödigt byråkrati, *red tape* och detaljstyrning uppifrån. Vi ger er en påse pengar (eller i högskolornas fall två, en för forskning och en för utbildning), säger regeringen och så kommer vi överens om ett knippe mål som ni ska uppnå och sedan mäter vi hur ni har lyckats. Sedan återkommer vi och talar om vad som är kvalitet i er verksamhet och mäter den också. Om ni har varit duktiga enligt våra mätningar kan ni möjligen få mera pengar, mindre duktiga mindre pengar.

Om friheten från regelstyrningen är större än ofriheten i räkenskapsplikten är dock en fråga som kan diskuteras. Att den inte diskuteras livligare än vad som är fallet nu är kanske ett tecken på hur fullständigt NPM lyckats kolonisera våra sinnen. Vore det inte mera fruktbart att i stället tala om den andra fåran i *accountability*-begreppet, nämligen ansvar? Skillnaderna mellan professionellt ansvar och räkenskapsplikt är helt avgörande, menar jag, för att vi ska få syn på vår egen belägenhet inom högskolan och göra uppror mot de ansiktslösa kolonisatorerna. Kanske rentav inse att vi tillhör dem själva.

Vilka är då skillnaderna? För det första är det en fråga om positioneringen på en axel mellan tillit och kontroll. Den professionella har genom utbildning, erfarenhet och utveckling av sitt omdöme tillerkänts ett mandat att göra bedömningar och praktisera sitt yrke på grundval av ett antal allmänt accepterade, främst moraliska men även andra principer. Räkenskapsplikten som en stor del av samhällets verksamhet idag lyder under, styr istället utifrån politiskt överenskomna mål. De senare är förvisso också oftast grundade på allmänt accepterade principer men är trots det fjärran från och främmande för varje enskild situation i den professionellas yrkesutövning. Och eftersom resultaten ska redovisas och kontrolleras, opartiskt och objektivt av en extern och oftast överordnad part, blir ekonomiska och effektivitetsmässiga mått de dominerande. Hur många patienter/klienter/kunder/studenter har behandlats och hur snabbt, hur många är nöjda? Då har man kommit ganska långt ut mot kontrollpolen. Om jag istället som yrkesutövare tillerkänns och åtar mig ett professionellt ansvar, bygger det på en tillit både från samhället i stort, "det allmänna", från min närmaste uppdragsgivare "chefen" och från "motparten", patienten/klienten/studenten/kunden. En sådan tillit förutsätter och förstärker ett eget, personligt och professionellt ansvar. Bristen på tillit som utgör

essensen i räkenskapsplikten, utkräver istället en helt annan typ av ansvar, nämligen ansvaret att uppfylla fördefinierade mål enligt kvantifierbara indikatorer, med löfte om belöning och hot om repressalier. Då är det inte så underligt att högskolans lärare upplever en starkare övervakning, en minskad personlig frihet och autonomi i arbetet och att alltmer tid ägnas räkenskaps- och redovisningsplikten.<sup>185</sup> Men dessa processer är inte de enda som vi tillämpar inom högskolans värld för att försöka förbättra vår effektivitet; i själva verket finns så många och så omfattande byråkratiska processer, oftast på något sätt lovvärda var och en för sig, att de tillsammans utgör ett ordentligt problem.

---

<sup>185</sup> Resonemanget här har inspirerats av en kort men grundläggande artikel om skillnaderna mellan och effekterna av professionellt ansvar och accountability av Tone Dyrdal Solbrekke och Tomas Englund. (Solbrekke och Englund 2011).



## När högskolan fördelar sina resurser för utbildning, ska den prioritera utbildningens behov framför administrationens

*Byråkrati är en förutsättning för ett rättstryggt samhälle. Det finns dock en överhängande risk att alltmer ambitiösa byråkratiska system i praktiken också utgör ett hot mot högskolans kärnverksamhet: utbildning och forskning. Byråkratin, i sin strävan efter ordning och effektivitet i snart sagt alla våra mellanmänniska aktiviteter, kan både tära på begränsade resurser och i extrema fall hota vår upplevelse av meningsfullhet. Högskolan bör ändra sin budgetprocess för att bättre kunna balansera utbildningens resursbehov mot andra angelägna behov.*

### Den nödvändiga järnburen

Byråkratiska processer är nödvändiga i styrningen av en stat eller en organisation för att på ett rationellt, genomskinligt och förutsägbart sätt kunna styra komplexa verksamheter. Dokumenterade regelsystem garanterar likhet inför lagen i stället för handlingar och beslut byggda på blodsband, nepotism eller penningmakt. Byråkratin är civilisationens nödvändiga förutsättning. Den makt byråkraterna besitter, besitter de i kraft av sin kunskap, som de inte använder för egen vinning utan för att nå verksamhetens uppsatta mål, skriver Max Weber i sin klassiska diskussion av byråkratins väsen i *Ekonomi och*

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen.  
London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.n> License: CC-BY 3.0

*samhälle* från 1922. Byråkratiska processer fortsätter utvecklas för att öka kvalitet och effektivitet i en verksamhet men i den fortsatta utvecklingen finns också ett hot. Det är ett hot som redan Weber fruktade och som han fångade i den oroande metaforen "rationalitetens järnbur". Människan blir fånge i sina egna byråkratiska system då systemen blir målen i sig, i stället för medel att uppnå mål. Järnburen (egentligen "det stålhårda höljet", *stahlhartes Gehäuse*), är den vanmakt och avhumanisering människan upplever när hennes liv styrs enbart av en tilltagande rationell beräkning och kontroll. Bland förutsättningarna för byråkratins rationella utveckling räknade Weber in den penningbaserade ekonomin men också kommunikationernas och transporterernas teknifiering, som är nödvändig för en jämlik och oväldig regelstyrning av stora organisationer och nationella stater.

Redan med telegrafan och telefonen infördes den omedelbara kommunikationen, så småningom över hela jorden, men inte förrän 1970-talet och den automatiska databearbetningens segertåg börjar guldåldern för effektivisering i tillämpningen av byråkratins processer. Våra organisationer inför allt flera och allt mera omfattande digitaliserade system som stöd för sina administrativa processer, allt för att bättre uppnå sina mål. Stora ansträngningar och mycket resurser läggs på att utveckla och implementera datoriserade system med löfte om att de i längden både spar resurser och förbättrar verksamheten. Systemens komplexitet och bristande sammankoppling verkar dock ofta också avleda uppmärksamheten från verksamhetens egentliga mål och istället bli mål i sig. Jag har själv ägnat åtskillig tid de senaste decennierna åt nya och förbättrade digitala system för att underlätta administration och förbättra vår verksamhet inom högskolan. Kan det vara så att vi i vår obändiga jakt efter alltmer rationella och effektiva system för att hjälpa oss uppnå våra organisationers mål, byggt in oss i ett stålhårt hölje, en järnbur?

Ronald Barnett har nyligen kallat byråkratin i högskolan för elefanten i rummet.<sup>186</sup> Den finns där men det är bara ett fåtal som vågar nämna det i väluppfosttrat sällskap. Den diskuteras inte heller, tillägger han, i forskningen kring högre utbildning, som i och för sig är betydligt mera omfattande i UK än i Sverige, där sådan forskning lever en undanskymd tillvaro. Han beskriver en högskola där alltför processer är reglerade och kräver ifyllandet av elektroniska blanketter, alltifrån antagning till tidsredovisning, från anställning till utvärdering, från forskningsansökan till forskningsdatabas. Blanketterna blir allt flera och alltmer intrikata. I grunden, säger han, handlar det om byråkratiska rutiner utformade av andra än lärare med blanketter som måste fyllas i av lärare själva. Ett blanketternas styre, kallar han det, i det övervakade universitetet: "*the rule of the proforma... (in)... the surveillance university*".<sup>187</sup> Allt detta har införts, fortsätter han, under de senaste fyrtio åren. Idéhistorikern och skoldebattören Sven-Eric Liedman, som varit med i den svenska högskolan i över femtio år,

<sup>186</sup> Barnett 2011, s 45-56

<sup>187</sup> Ibid, s 46.

vittnar om en lika snabb utveckling i Sverige: ”Byråkratin kom sent till universiteten. I Sverige var det under efterkrigstiden och på 60-talet tog utvecklingen fart. Akademisekreteraren och räntmästaren, som funnits med sedan århundraden, fick sällskap med en månghövdad ekonomisk administration. Fler och fler avdelningar växte fram: för planering, för personal och för mycket annat.”<sup>188</sup> Antalet administrativ personal i de engelska högskolorna överstiger idag med råge antalet akademiska lärare. I Sverige är lärarna fortfarande mer än dubbelt så många som icke-lärarna men av vad jag kunnat se, så innebär det inte att de engelska lärarna skulle ha väsentligt mindre administrativa uppgifter.

Det finns enligt Barnett tre huvudskäl som brukar uppges för universitetens byråkratisering: för det första att regeringen kräver systemen för att tillse att en så resurskrävande verksamhet som massutbildning på högskolenivå ger valuta för pengarna; för det andra att universiteten själva har ett legitimt intresse av att tillse att de egna resurserna används så effektivt som möjligt; och för det tredje som ett försvar inför risker av olika slag som överklaganden, stämningar osv.<sup>189</sup> Han menar att dessa är riktiga och viktiga skäl men att det inte finns någon rimlig proportion i byråkratins omfattning och resurskrav. Han söker istället en förklaring i organisationens tilltagande komplexitet och omfattning där byråkratiska rutiner avgränsar och klassificerar all verksamhet i typ A eller typ B eller typ C. Antingen är det forskning *eller* utbildning, antingen på grundnivå *eller* på avancerad nivå. Kategoriseringen gör dokumentationen möjlig och därmed datainsamling och styrning, ett slags övervakning i sig. Men den möjliggör också den individuella övervakningen, hur många papers man publicerat och vilket genomslag de fått, hur många timmar man undervisat och hur nöjda studenterna är med prestationen. Men förutom kategorisering, rapportering och övervakning ger byråkratiseringen enligt Barnett en förstärkt identifiering med organisationen. Institutionen som man är medlem i eller anställd hos gör sig genom sina rutiner ständigt påmind och stärker lojaliteten genom att ledningens yttre öga internaliseras. Möjligen kan därmed lojaliteten som läraren traditionellt upplevt gentemot studenten och kollegorna i sitt ämne, nationellt och internationellt, försvagas.

Det verkar inte orimligt att staten som förvaltar medlen åt skattebetalarna får veta vad den får för pengarna – och det är som sagt mycket pengar. Det verkar inte heller orimligt att studenten – eller konsumenten, som studenten alltmer ser sig själv som och blir uppfattad som – också kräver valuta för pengarna. Man ska kunna se i utbildningsplaner och kursplaner exakt vad man får. Visserligen betalar studenten ännu inte själv för sin utbildning direkt, men hon har med sig en påse skattepengar som hon kan välja att lägga på det lärosäte som hon anser bäst uppfyller de krav hon har på att ”få utbildning”. Konsumentmakt i en marknadsstruktur alltså. Och eftersom systemen byggts upp på detta vis är man väl förberedd för införandet av studieavgifter för alla.

<sup>188</sup> Liedman 2011, s 136.

<sup>189</sup> Barnett 201, s 46f.



Byråkratiska processer som är uttänkta för att effektivisera och gagna kvalitet kan alltså genom sin ambition bli så omfattande att de upptar så mycket tid både i utvecklingen och i genomförandet att de hotar den kvaliteten som de avses att utveckla. Detta upplevs starkt av många akademiska lärare som jag har talat med. Även känslan av övervakning är stark bland dem. I en tidsstudie och intervjuundersökning som Högskoleverket presenterade 2008 uppgav lärare och ledare på institutionsnivå att de arbetade mellan 50 och 60 timmar i veckan och att av den tiden ägnade de 7-10 procent åt administration. I absoluta termer verkar det kanske inte så mycket men upplevelsen är desto starkare. De uppger att de administrativa uppgifterna blivit fler och att alltfler av dem lagts över från administratörer till lärarna själva. De uppger också att rutinerna ofta är krångliga och ineffektiva.<sup>190</sup> Jag tror i och för sig att motsvarande undersökning idag skulle visa att lärarna ägnar betydligt mera tid åt administration, inte minst ämnesföreträdare och andra som har att sköta Universitetskanslersämbetets återkommande kvalitetsgranskningar, utöver lärosätenas alltmer ambitiösa interna planerings- och uppföljningsrutiner.

I botten på mycket av den rörelsen som skett mot att offentligfinansierade verksamheter ska vägas och mätas mot fastställda mål kan ligga en djupare förändring i det allmänna medvetandet i vår kultursfär. Det vore kanske värt att diskutera hur fokus gradvis har förflyttats under århundradena från att se *hur saker och ting är*, till att försäkra sig om att *någoting blir gjort*, oavsett syfte och mål.

### Systemen koloniserar vår livsvärld

En av västerlandets mest betydande samhällsfilosofer under 1900-talet, Jürgen Habermas, har skrivit en hel del kring detta. Han bygger vidare på bland annat Webers analys och i hans kanske viktigaste verk, *Theorie des kommunikativen Handelns* (Den kommunikativa handlingens teori), är en av de centrala teserna att systemen koloniserar vår livsvärld. Hur ska man förstå ett sådant påstående? "Systemen", säger Habermas, har kommit till i det moderna samhället, det vill säga i Västvärlden, under ungefär de senaste femhundra åren, för att strategiskt styra människors handlingar mot deras uppsatta mål på ett rationellt och oberoende sätt. Oberoende, vill säga, av individens preferenser och tyckanden, fördomar och blodsband, oberoende framförallt av egenvinning. "Modernitet kan beskrivas" skriver Habermas, "som en ökning av rationaliteten." Som jag förstår det, menar han att vårt moderna samhälle som vuxit fram efter medeltid och renässans i Europa, har byggts upp just på grundval av en tilltagande rationell byråkrati. "Men", fortsätter han, "rationalitet reducerar livet till en fråga om effektivitet."<sup>191</sup>

Här finns tydliga släktskap med Webers beskrivning av byråkratins uppkomst. Lägg märke till att varken byråkrati hos Weber eller system hos Habermas är

<sup>190</sup> HSV 2008: 22R, s 60f.

<sup>191</sup> Habermas 1987, s 153.

i sig något ont eller mindre önskvärt. Tvärtom, de är nödvändiga för att skapa en förnuftig grund för ett samhällsbygge baserad på jämlikhet och demokrati. Men de kräver regler. Mycket regler. Regler och anvisningar, skriftliga dokument styr alltför områden i våra liv och även på våra arbetsplatser; vår önskan att skapa en gemensam och rättvis välfärdsmodell kräver, till exempel en juridifiering (*Verechtlischung*) av våra fysiska och psykiska hälsotillstånd; de måste, med andra ord, underkastas ett regelverk. Och då måste sjukdomar tydligt klassificeras för att de ska kunna bearbetas i ett effektivt och rättvist system. Denna juridifiering inkräktar samtidigt i vår livsvärld, menar Habermas. Livsvärlden (*Lebenswelt*) utgör hela vår gemensamma värld och vår informella förståelse av den, skapad som den är av mängder av nedärvda och inlärd föreställningar och attityder, av vår mellanmännsliga kultur och samspel. Om sådana mänskliga samspel i allt högre grad kategoriseras och styrs av ett rationellt regelverk blir livsvärlden allt mindre mänsklig. Och inte nog med att regelverken inkräktar på vår livsvärld, de *koloniserar* vår livsvärld, säger Habermas. På liknande sätt som det romerska eller för all del det brittiska imperiets kulturföreställningar inte bara inkräktade på de besegrade folkens kulturer utan faktiskt i hög grad ersatte dem *in the hearts and minds of the people*, så koloniserar de rationella systemen – byråkratin, om man vill – våra mellanmännsliga livsvärldar. Dessa livsvärldar kan egentligen bara skapas och återskapas i dialog, i kommunikativa handlingar som leder till ömsesidig förståelse. Det blir problem när ömsesidig förståelse byggd på mellanmännslig dialog ersätts av målorienterade och effektiva strategier för att nå framgång – hur viktig framgång än är för oss som individer och som samhällsmedborgare. De rationella systemens kolonisering av livsvärldar kan leda till bristande upplevelse av mening i det man gör, till alienation, för att låna en term från marxismens tankebygge. De regelsystem som man uppfunnit och infört för att befria människan från godtycke och blodbandens tyranni tenderar genom sin inneboende strävan efter effektivisering, ett alltmer rationellt uppnående av goda och viktiga mål, att kraftigt inskränka friheten. ”Ju längre välfärdsstaten går ... i att sprida ett garn av kundförhållanden över privatlivet, ju starkare kan man förvänta sig att de sjukdomsalstrande bieffekterna blir av en juridifiering som innebär såväl en byråkratisering som en monetarisering av en livsvärld.”<sup>192</sup>

Detta är naturligtvis en stark förenkling av Habermas teori om systemens kolonisering av livsvärlden men grandidén bidrar till en förståelse av vad det är vi gör när vi ägnar alltmera tid åt systemen i högskolan och allt mindre tid, som det synes, åt mötet och dialogen mellan lärare och student. Och varför.

De byråkratiska uppgifterna väcker förmodligen en sådan olust hos lärare därför att lärarna själva upplever sig som maktlösa i sitt deltagande i processerna. Webers järnbur är en bild av en sådan upplevelse. Habermas beskrivning av hur de rationella systemen koloniserar våra livsvärldar en annan. Lärarna

<sup>192</sup> The more the welfare state ... spreads a net of client relationships over private spheres of life, the stronger are the anticipated pathological side effects of a juridification that entails both a bureaucratization and monetarization of the lifeworld.” Ibid, s 364.

har sällan själva uppfunnit processerna och även om de förstår att de är uttänkta för högskolans bästa, upplever de, trots det, arbetet som *labor* snarare än *work*, för att använda Hanna Arendts termer, det vill säga ett repetitivt, icke-skapande process, utanför det egna jaget och dess intressen och arbetslust.<sup>193</sup> Byråkratiska system har alltså en tendens att växa därför att de vill bli än bättre, än mer effektiva. De kräver mer och mer omsorg och riskerar att isolera sig i sitt nit från resten av organismen. Då måste man uppfinna ett metasystem (till exempel processeffektivisering) som kan föra dem samman. Men om ett metasystem i sin egen strävan efter fulländning också kräver mycket tankekraft och tid i sekundärledet, hur vet man att insatsen är värd resurserna i primärledet, i högskolans fall undervisning och forskning?

### En fjärdedel kvar

I sin historiska överblick av den svenska högskolans utveckling sedan 1940 berättar före detta universitetskansler Carl-Gustaf Andrén om en undersökning han gjorde 2009 om hur utbildningsanslaget användes i ämnet historia vid Lunds universitet. Han fann att av de 38 000 kronor universitetet fick av staten för en helårsstudent i ett humanistiskt ämne ”sedan olika typer av kostnader på central-, områdes- och institutionsnivå tillgodosetts återstod för undervisningen drygt 8 000 kronor per student, alltså knappt 22 procent av anslaget.”<sup>194</sup> Det är alltså mindre än en fjärdedel. Nu finns det ju många olika sätt att räkna vad som är ”undervisning”, och både Andrén och historiestudenten vore väl bland de första att tycka att universitetsbiblioteket är en nödvändig utgift för historieundervisningen, liksom uppvärmda och välstädade lokaler. De vill nog båda se en ordnad och genomskinlig ekonomiredovisning och att såväl studierådgivning som personalfunktioner sköts på ett betryggande sätt. Antagningen till eftertraktade studieplatser ska vara rättvis och dokumentationen av studieresultat snabb och korrekt. Men till vilket pris? Låt mig ge ett exempel. Högskoleförbundet SUHF anger i en rapport 2013 att avgifterna för införandet och driften av ett nytt studiedokumentationssystem LADOK3 blir omkring 100 miljoner per år i centrala avgifter, förutom den lokala kostnaden i varje enskild högskola för implementering, drift och utbildning.<sup>195</sup> Enligt samma rapport ligger kostnaden för antagningssystemet NyA i samma härad, utan att man för den skull inför något nytt system. Jag utgår ifrån att båda systemen innebär

<sup>193</sup> Hanna Arendts resonemang om *work* och *labor* utgör stommen i *The Human Condition* (1958).

<sup>194</sup> Andrén 2013, s 169f.

<sup>195</sup> SUHF PM 7 april 2013 rev. ”Helhetsbild av kostnader och kompetensbehov mm kring LadokochNyA”[http://www.suhf.se/MediaBinaryLoader.axd?MediaArchive\\_FileID=6f16f7ba-2bfa-4409-b87d-5e5cd413d55c&FileName=PM+ang%C3%A5ende+systemkostnader+Ladok+och+NyA\\_REV+130417.pdf](http://www.suhf.se/MediaBinaryLoader.axd?MediaArchive_FileID=6f16f7ba-2bfa-4409-b87d-5e5cd413d55c&FileName=PM+ang%C3%A5ende+systemkostnader+Ladok+och+NyA_REV+130417.pdf) 2013-12-02

betydande förbättringar för både studenter, högskolorna och andra intressenter. Det ska bli intressant om några år att höra deras erfarenheter.

Nu är det ingen mening med att förfasa sig över absoluta belopp, även om de verkar höga. Administrativa datasystem är dyra att bygga och fungerar ofta, om inte alltid, bra genom att de uppfyller de krav som ställs på dem. De leder dock sällan i min erfarenhet till den arbets- och resursbesparing som de oftast förväntas medföra. Hur mycket resurser de kräver och huruvida sådana resurser annars skulle gå att omvandla i "primärverksamhet" i form av kontakter mellan lärare och student är dock en fråga som får anstå, i brist på underlag. Förmodligen är den tämligen svår att svara på. Men hur mycket får nya och förbättrade system kosta? Man är frestad att svara: mer än förra året. För så är det alltid – det finns alltid goda, för att inte säga oundvikliga, skäl till varför byråkratin behöver växa, både de digitaliserade systemen och de mänskliga resurserna som har i uppgift att utveckla, underhålla och sköta dem: ambitionen att utveckla allt mera rationella och effektiva system, som bättre kan tillgodose våra egna behov av information om vår verksamhet är ett sådant skäl; ett annat skäl är behovet av att förbättra informationen till blivande studenter som väljer på en marknad som i enlighet med klassisk marknadsteori fungerar bättre som marknad ju mer fullödlig och tillgänglig informationen är; dessutom finns kravet på att förbättra genomskinligheten och insynsmöjligheten i en offentligfinansierad verksamhet, förebygga jäv, nepotism och mutor; och till syvende och sist har den enskilda högskolan sällan något val när den ställs inför nationella och ibland internationella krav på att vara med i systemutveckling och systemförbättring som, sannolikt med lika goda avsikter, uppfunnits och beslutats någon annanstans. Det kan vara någon utlöpare av EU – både ansöknings- och redovisningsprocedurer för alla slags EU-finansierade projekt är kända för sin tidsslukande omständighet och noggrannhet, allt för att tillse att offentliga medel används effektivt och inte hamnar i bakfickan på någon mindre nogräknad person. Det kan vara ett regeringsbeslut om hur upphandling, beställning och fakturering ska gå till. Det kan vara beslut inom UKÄ om hur så kallade kvalitetsindikatorer ska redovisas. Det kan vara beslut inom ett frivilligt högskolekonsortium som egentligen inte är så frivilligt – det nyss nämnda LADOK3 är ett exempel på ett sådant beslut. Det kan vara högskolans egna initiativ som bygger på medarbetares innovativa förmåga att se och utveckla förbättringar. Dessutom finns i de nya systemen nästan alltid konsekvenser för de andra system som behöver anpassas till de nya kraven. Det påminner inte så lite om en Parkinsons lag för den digitala åldern: digitala administrativa system skapar arbete för varandra.

Hur agerar då de som är satta att på bästa sätt hushålla med de skattemedel de förfogar över, till exempel en högskoleledning? I min erfarenhet knorrar man en del och försöker begränsa kostnaderna men att stå utanför eller ens på allvar ifrågasätta de digitala systemens utveckling är omöjligt. Ett skäl är att de som utvecklar och ansvarar för systemen talar ett annat språk och har andra referensramar än akademikerna och deras chefer. Högskoleledningar kan samla all sin kritiska förmåga inför beslut om finansiering av systemutvecklarnas verksamhet

men är trots det oftast oförmögna att göra en kvalificerad bedömning av rimliga kostnader och troliga utfall. Även i de fall där högskolornas ledning inkluderar en IT-strateg eller liknande systemkompetens är de baktvunna av en till synes ohejdbar utveckling. Till det bättre? Troligen i en del fall, men det får man sällan veta eftersom seriösa uppföljningar med jämförelser av alternativ resursanvändning knappt finns. I avvaktan på en tillförlitlig analys av kostnader och de mervärden som tillförs verksamheten, skulle man istället kunna rikta fokus mot hur lärosätena kan prioritera bland sina kostnader och hur de faktiskt gör det.

Jag kan bara gå till min egen högskola där jag varit djupt inblandad i verksamhetsplanering och årliga budgetprocesser sedan ett par decennier. Rutinen är den att redan under våren året före det planerade verksamhetsåret lägger Högskolans stödfunktioner – alltifrån bibliotek till studentservice till IT – ett förslag till verksamhetsplan och budget. I dialoger med Högskolans ekonomer och ledning manglas detta så småningom ner till en nivå som man hoppas "kärnverksamheten" i form av akademichefer eller prefekter som är ansvariga för utbildningens och forskningens genomförande, kan acceptera. Något veto har de inte dock. På den grunden fastställs en "förvaltningsavgift" som jämte diverse andra avgifter för bibliotek, internhyra för lokaler etc. ska betalas av akademierna från de studentpengar de tjänar in via det prestationsbaserade ersättningsystemet som styr den svenska högskolan sedan 1993. I princip beslutar vi, de ansvariga, alltså om hur mycket vi ska lägga på olika former av stödfunktioner och administrativa processer innan vi ser hur mycket pengar som finns kvar för undervisning och forskning. Sedan fortsätter en diskussion om hur resurserna ska fördelas internt i akademien mellan olika utbildningar – men man diskuterar sällan vad den totala summan av behov för grundutbildning egentligen skulle behöva vara. Frågan är inte aktuell eftersom vi har de pengar vi har och utbildningen får finna sig i att anpassa sin undervisning därefter.

När det gäller forskning lägger man istället fram detaljerade budgetförslag om vad som krävs för att genomföra ett forskningsprojekt och finns inte de pengarna, så genomförs inte projektet. Så är det inte inom utbildningen. Om man istället vände på processen och byggde upp en budget utifrån utbildningens faktiska behov skulle säkert gapet mellan behoven och tillgängliga medel fortsätta att vara betydligt men man skulle åtminstone få en rejäl årlig genomgång av undervisningens resursanvändning. Jag är inte ensam om en sådan tanke. Kanske landets mest erfarne högskoleledare och -administratör, C-G Andrén, når samma slutsats: "Den nuvarande situationen är oacceptabel", skriver han, "Det är inte rimligt att principen om full kostnadstäckning tillämpas för alla ändamål utom huvudändamålet: utbildning/undervisning."<sup>196</sup>

Jag har sagt att jag inte skulle föreslå några lösningar i den här texten; vägar framåt måste hittas och följas av dem det närmast berör. Det finns förstås invändningar mot förslaget att låta undervisningen komma först i budgetplaneringen. Bland annat finns en hel hop med krav från regeringen och

<sup>196</sup> Andrén 2013, s 182.

myndigheter om vad och hur vi ansvariga inom högskolan ska återrapportera, förutom lagställda krav på att vi ska samverka och informera, internationalisera och validera, studievägleda och arbetsmiljösäkra, allt utan att vi får några särskilda medel utöver utbildningsanslaget. Men jag, liksom säkert många andra, har ibland lekt med tanken om vad vi skulle kunna få att hända om vi successivt ökade den andel av våra resurser som vi lägger på mötet – ansikte mot ansikte, i skrift, på nätet – mellan student och lärare. Därmed får vi en krympande del att lägga på våra administrativa processer, våra lokaler, redovisning och stödresurser och får genomföra en ny och säkerligen smärtsam prioritering.

Inom högskolan behöver vi skickliga administratörer som kan hantera ändamålsenliga system för att garantera rättvisa, rättstrygghet och en god nivå av information och service. Vi deltar också i nationella och i någon mån internationella system, ofta reglerade av lag och avtal. Vår demokratiskt valda regering ställer krav på oss att lämna en redogörelse på vad vi håller på med i den hemliga trädgården. Vad vi kanske behöver bli bättre på att tala om för våra finansärer är att vi vill effektivisera våra effektiviseringssträvanden, det vill säga våra system för styrning och uppföljning, i syfte att lägga mera resurser på kärnverksamheten: utbildning och forskning. Mindre fokus på att utveckla administrativa rutiner så långt det någonsin går med hjälp av digitala och andra stödssystem och mera fokus på vår kärnverksamhet, på mötet mellan människor, på en lärande dialog. Med tillräckligt med mod och beslutsamhet, och åtskilligt med tid, säg, tio eller tjugo år, borde det vara möjligt. Högskolan ger sig själv i uppdrag att starkt prioritera bland alla sina uppgifter och lägga en ständigt ökande andel på det vi är till för, att tillsammans med kollegor och studenter öka och förbättra lärandet och handlingsförmågorna hos individen och i hela samhället.

Den digitala utvecklingen – den digitala revolutionen har många velat kalla den – de senaste decennierna har i hög grad förändrat möjligheterna att styra och följa upp högskolans olika verksamheter. Det kan tänkas att de nya möjligheterna i sig har bidragit till framväxten av nya tillämpningar. Men den digitala revolutionen har inneburit mycket annat än förändrade byråkratiska system, den har öppnat nya världar för hela akademien. Under den sista principen för utvecklingen av den högre utbildningen i Sverige, sammanfattar jag några av förändringarna som skett. Och till sist också diskuterar några av de omvälvande möjligheter och hot som högskolan har att möta i den alltmer digitaliserade världen.



## Högskolan ska vara drivande såväl i tillämpningen av informations- och kommunikationsteknologier som i förståelsen av deras verkan hos människan och i samhället

*Genom samhällets digitala omvandling blir högskolan än mer viktig för att kritiskt och självständigt beskriva den omvandlingen. Samtidigt blir en högskoleutbildning en än mer nödvändig förberedelse för att rätt använda de nya möjligheterna. Nätsamhället påverkar också i högsta grad högskolan och dess forskning och utbildning; studenterna behöver möta en kritiskt innovativ attityd till nätanvändningen i sin utbildning och i sina olika yrkesområden.*

### Ingenting är sig likt

Ingenting är sig likt. Digital informations- och kommunikationsteknologi har hållit på att omforma hela världen de senaste decennierna. Marknaderna och ekonomierna är globala, alla är påverkade av alla. Information finns tillgänglig, genast och överallt, i ett aldrig sinande överflöd. Allt vetande som för bara några decennier sedan hölls otillgängligt i akademiska bibliotek och tidskrifter, otillgängligt för alla utom en initierad elit av forskare, håller på att läggas ut fritt

---

#### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.o> License: CC-BY 3.0



för envar. För envar, vill säga, som vet att hitta och utnyttja det; för envar som är nog motiverad för att också verkligen göra det.

Alla som har tillgång till uppkoppling – och det är några miljarder runtom i världen idag – har också möjlighet att publicera sig, i extremt korta eller något längre texter och i ökande grad i bilder. Dessa båda huvuddragen i den digitala revolutionen: å ena sidan öppen, gratis och omedelbar informationstillgång och å andra sidan öppen, gratis och omedelbar publicering, utgör kraftiga skäl till varför de färdigheter man förvärvar genom högre utbildning blir än mer omistliga. Färdigheterna att självständigt värdera information, dess avsändares avsikter och dess tillförlitlighet, att skriva och tala klart, lyssna väl, och se och producera bilder kritiskt blir än mer nödvändiga att uppöva. Samtidigt som högskoleutbildningen därmed blir allt viktigare tycks det dock, paradoxalt nog, som om att högskolan oftast är oförberedd och kanske på många håll rentav avvisande till att ta på sig en ledande roll i den digitala omvandlingen.

Om öppenhet och tillgänglighet är två av grunddragen i den digitala revolutionen för de med sig oväntade möjligheter och problem för den högre utbildningen. De skakar om i högskolornas monopol, inte bara över tillgången till informationen, utan även över certifieringen av inhämtade kunskaper och färdigheter. Ett intyg på genomgångna *Mass Open Online Courses* vid Harvard eller MIT kan i framtiden tänkas imponera på en arbetsgivare mer än en fullständig ingenjörsexamen – faktisk arbetsförmåga och problemlösningsförmåga måste i båda fallen testas i verkligheten. Men MOOCs, även om de fångat ett intresse inom och utanför högskolan som ingen annan utbildningsinnovation de senaste åren, utgör bara en liten del av de enorma möjligheterna till lärande som finns utanför det formella utbildningssystemet. Över huvud taget ger nätet tillgång till all världens information helt nya möjligheter till informellt och oavsiktligt lärande utanför skol- och högskolesystemet. Det är möjligt att formella kvalifikationer blir allt mindre relevanta för arbetsgivare och att faktiska färdigheter och förmågor, inte sällan just de som rör informations-sökning och -värdering på nätet, blir allt viktigare. Om högskolorna och deras lärare inte bejakar dessa förändringar och ser till att högre utbildning tar täten i att vidareutveckla och utnyttja de digitala möjligheterna för kunskapsbildning och kommunikation, finns risk för att både studenter och framtida arbetsgivare bedömer våra examina som allt mindre intressanta.

En av de mest uppmärksammade aspekterna av MOOCs är hur de använder sig av uppföljning och analys av de individuella studenternas studieframgång och studieresultat. När allt sker på nätet finns alla steg i en lärandeprocess registrerade och dessa går att analysera för att hjälpa studenten vidare. Utan att hemfalla till programmerad inlärnin av behavioristisk typ, kan man ändå tänka sig att det går att få fram information om studenters lärande som kan lämna viktiga bidrag till hur lärare utformar undervisning, både för individer och grupper. De kollaborativa inslagen i MOOCs i form av bland annat *peer assessment*, där studenter bedömer varandras insatser, är möjligen ett tecken på att den helt dominerande formen av asynkron utbildning på nätet (Hermods

via e-mail) håller på att ge vika för den personliga interaktionen som min egen högskola i ett decennium hävdade som den primära formen för nätlärande. Men även om jag tror att vår idé om att föra över föreläsningar och seminarier i realtid till nätet är vida överlägsen brevväxling på nätet, ser jag att båda ansatser lider brist på fantasi och innovation i att utnyttja nätets möjligheter till lärande. Det finns mycket kvar att göra.

Nätet ger oss, var och en av oss som äger handlingsförmågan att utnyttja det, en osannolik möjlighet att delta i offentligheten i världsomspännande samtal. Världens problem är våra problem, de är globala och de kan bara gå att lösa genom globala samtal. Kan vi i högskolans värld gå före i att använda de tillgängliga möjligheterna att skapa varaktiga fora på nätet för välunderbyggda dialoger och projekt borde vi kunna bidra till att bryta den nationella isoleringen som trots allt fortfarande förlamar globala initiativ. Vår viktigaste resurs är våra studenter. Idag är det en liten andel av dem som får internationell erfarenhet eller kanske ens internationella perspektiv i sina utbildningar. Genom återkommande nätbaserad samverkan i form av gemensamma seminarier och kurser med lärosäten i andra världsdelar kan vi bryta isoleringen och bättre förbereda både studenter och lärare för en roll i framtidens globala problemlösning.

### 1858, 1948, 1984, 2014

Men nätet utsätter oss också för en intim övervakning av ett slag som hade varit svårt att föreställa sig för några decennier sedan. En som såg tendensen för över 60 år sedan när han satt och skrev på en avlägsen ö utanför Skottlands västkust var George Orwell. Men när Orwell skrev 1984 år 1948 såg han framför sig en ondsint, totalitär regering som övervakade medborgarens varje steg och tanke. Visserligen finns nu övervakningskameror i stort sett överallt, ivrigt stödda av en trygghetstörstande allmänhet, inte minst i Orwells England, där knappt ett steg kan tas utan att det registreras av CCTV. Men den övervakning som finns inbyggd i Internet och som registrerar och analyserar varje sökning, vår läsning, våra inköp och vårt sökande efter underhållning, sällskap, tröst, är det väl ingen av alla dystopiskildrare som har kunnat föreställa sig. Hur den informationen som samlas om oss utnyttjas i framtiden kan man bara spekulera över. Internet och mobilnätet har utökat möjligheten till och kraften i demokratiska rörelser och protester men också inneburit en oöverträffad möjlighet för en auktoritär regim att övervaka sin befolkning. Det som kanske var mest oväntat var att vi alla med liv och lust så frikostigt skulle bidra till den övervakningen. Och i detta, menar jag, finns en nödvändig uppgift för den högre utbildningen och ännu ett skäl till varför alla bör ha tillgång till den. Högskolan måste arbeta hårt för att med sin fria och självständiga forskning analysera och uppmärksamma vad som sker på nätet. Den måste också rusta självständiga människor som kan avslöja de onda verkningarna och samtidigt utnyttja möjligheterna till det goda som nätet erbjuder i sådant överflöd.

Men det verkar gå trögt för högskolorna. När Cardinal Newman skrev de föreläsningar som senare blev samlade i klassikern *The Idea of a University* var det på 1850-talet då han hade fått i uppdrag att bygga upp ett nytt katolskt universitet i Dublin. En av förutsättningarna för Newman var att unga män skulle samlas under några år i sin ungdom och umgås med varandra och med sina lärare och mentorer. Detta skulle ske på ett campus, ett område någorlunda avskilt från omvärlden, där ungherrarna tillsammans kunde förvärva inte bara de intellektuella färdigheter de behövde utan även de sociala färdigheter som krävs för att man skulle kunna bära upp ledande ställningar i samfundet och samhället. Universitetet i London, utspritt bland storstadens alla lockelser, såg Newman med förakt som en examensfabrik. Och det är ännu idag samma föreställning om en utbildningstid förlagd till ett campus under ungdomsåren som råder, när de flesta, både inom och utanför den högre utbildningens värld, tänker sig ett universitet eller en högskola. Visserligen utgörs mer än två tredjedelar av studenterna idag av kvinnor, något som Newman aldrig kunde eller förmodligen ville föreställa sig; men att samlas i tre år i en intellektuell miljö och lära sig de osynliga koderna som styr samtal och uppträdande i offentlighet är fortfarande en förutsättning för framgång i det offentliga livet och något som medelklassen, också i Sverige, värnar om. Att uppfostra en maktelit för både privat näringsliv och offentlig förvaltning är kanske inte en lika ohöjd uppgift för de gamla universiteten i Sverige som för Eton-Oxbridge i England eller *grandes écoles* i Frankrike, men den finns där. Och genom att segregeringen i skolan ökar som en följd av friskolereformen samtidigt som införandet av studieavgifter i högre utbildning rycker allt närmare, tycks den internationella, elitistiska normen allt starkare påverka också Sverige och Norden.

Den avskilda, exklusiva studietiden under ungdomen är en oerhört kraftig föreställning om den högre utbildningens idé, nästan dess essens i det allmänna medvetandet; det är också därför som utbildningar som sker på distans, vare sig genom Hermods korrespondens eller via nätet, betraktats med misstänksamhet och som, i bästa fall, ett andrahandsval. Och det är klart, tre år på en vacker plats i traditionstyngda byggnader med skickliga, engagerade lärare och ett från samhälls- och försörjningsplikter befriat umgänge, blir en helt annan erfarenhet än deltidstudier vid sidan av jobbet och familjen, bland de gamla vanliga kompisarna. Vi vet inte ännu vilka av de gryende formerna av nätutbildning kommer att bli dominerande eller paradigmatiska. Trots den mediala haussen kring MOOCs, lär inte just den formen förändra särskilt mycket i högskolevärlden. Engagemanget från deltagarna är lösligt, examinationen svårlöst och investeringen svår att räkna hem annat än i PR för kapitalstarka elitlärosäten. Den helt dominerande formen idag är ju fortfarande asynkron nätutbildning. Studiematerialen och handledningar läggs upp på nätet och fördelen blir förstås att utbildningen inte bara är oberoende av rum men också av tid. Min egen högskola har under närmare ett decennium byggt sitt goda rykte inom nätutbildning på företrädesvis synkrona lärformer – föreläsningar, seminarier, övningar i realtid där studenter och lärare ser varandra och kan dra ömsesidig

nytta av ett lärande samtal. Nu tycks alltfler lärosäten införa sådana inslag i sina nätutbildningar. Det är möjligt att utvecklingen som nu sker på bred front kring *flipped classrooms* också för campusstudenter kommer också att påverka så att allt mindre lärartid behöver läggas på överförande av information och alltmer tid kan läggas på ett gemensamt skapande av förståelse genom samtal och diskussion – vare sig dessa sker på campus eller nätet.

## Öppen forskning för folket

Det är inte heller bara den utbildande delen av högskolans verksamhet som utsätts för omvälvande förändringar genom den digitala informations- och kommunikationsteknologins intåg. Den internationella forskningsvärlden – och den är i sanning internationell och global på ett helt annat sätt än den högre utbildningen – står också inför en revolution. Just nu kallas den ofta för *Science 2.0* eller, och kanske bättre, öppen, digital forskning. Som med de flesta andra revolutioner tar den verkliga omvandlingen ganska lång tid. Vi är redan uppe i den men den totala effekten kommer nog inte att bli fullt synlig förrän om ett antal år. Vad gäller det då? Kort sagt, allt. Allt som har med forskning att göra. Om man börjar med själva forskningsprocessen, blir den alltmer öppen, tack vare den digitala teknikens möjligheter. Alla data kan göras tillgängliga – och det är inte lite data heller. En petabyte är tusen biljoner bytes (femton nollor) och en byte är den minsta betydelseskiljande enheten i den digitaliserade informationen, ungefär som en bokstav i ett skrivet meddelande. En petabyte, har någon räknat ut, räcker till ungefär hälften av all information i samtliga forskningsbibliotek i USA. Det börjar bli på den nivå som information hanteras.

Och alltfler kan delta i processen. I Zooniverse<sup>197</sup> deltar en miljon frivilliga fritidsforskare i vetenskapliga projekt för att till exempel hitta svarta hål eller inventera och ”tagga” alla dagböcker från första världskriget. Förutom att koppla ihop datorer, kopplar man alltså ihop människor till en oerhört kraftfull resurs i forskningen. *Citizen Science* har det också kallats, ”folkforskning”, och den som har följt mina resonemang så här långt kring behovet av en forskningsgrundad utbildningsgång för hela folket och tanken att forskningens viktigaste uppgift är att utveckla förmågor, förstår hur spännande och tilltalande jag tycker detta är. Med de satsningar som görs på forskningen runt om i världen, inte minst i de snabbt växande ekonomierna i Asien, växer också antalet som yrkesmässigt sysslar med forskning exponentiellt. Enligt en källa tillkommer lika många forskare varje decennium som antalet som någonsin levtt fram till dess.<sup>198</sup> Det är en tvingande nödvändighet att nya digitala verktyg också utvecklas för att kunna navigera i en sådan flodväg av information och data och

<sup>197</sup> ”1,129,139 people taking part worldwide” <https://www.zooniverse.org/> 2014-08-20

<sup>198</sup> Schatz 2014.

för att se till att de enorma resurser som släpps fria också används på ett rimligt konstruktivt och effektivt sätt.

Det finns också en annan typ av *crowdsourcing*, där man via nätet samlar in finansiering till olika specifika forskningsändamål. Det kan tänkas att en sådan kraft, tillsammans med den kraft som finns hos enskilda extremt förmögna filantroper, som Bill Gates, i längden kan förändra hela agendan för världens forskning. Det är möjligt att forskning inom mänsklighetens stora utmaningar som kräver tvärvetenskapliga eller transdisciplinära ansatser kan underlättas av de öppna digitala kanalerna. Samarbetet forskare emellan får då också helt nya dimensioner. Researchgate.net är en slags Facebook för forskare med över fyra miljoner medlemmar, en sajt som förutom att göra det möjligt att hitta och arbeta tillsammans med andra inom samma eller andra fält, utgör en bland många olika kanaler för *open access*. *Open access*, det vill säga fri och öppen publicering, utan kostnad för användaren, är numera allt oftare ett krav från finansörer: om man till forskningsändamål använder skattemedel som man samlat in från allmänheten då är det inte mer än rimligt att allmänheten och inte minst hela forskarkollektivet ska kunna komma åt resultaten utan att betala höga prenumerationsavgifter på förlagsutgivna vetenskapliga journaler. Academia.edu har hittills publicerat över tre miljoner artiklar och i nätverket har över tolv miljoner forskare anslutit sig.<sup>199</sup>

Men hur går det då med hörnstenen i akademisk kvalitet, *peer review*? Och hur går det med intellektuella rättigheter, med vetenskaplig meritering, med hela karriärstrukturen för forskare så som den ser ut idag? Ja det senare är nog det minst besvärliga. Det är upp till oss inom akademien att ändra våra sätt att räkna vetenskapliga meriter för att inkludera och premiera öppen publicering, samarbete via nätet etc. På samma sätt bör andra forskningsfinansierer kunna inkludera sådana meriter i konkurrensutsatta ansökningsprocesser. Försök finns redan att sammanställa och mäta den så kallade *impact* eller genomslagskraft av inte bara vetenskapliga artiklar utan av alla möjliga slags forskningsbidrag på nätet, motsvarande dagens bibliometriska system.<sup>200</sup> När det gäller *peer review* är det inte så enkelt att sja om hur det kommer att lösa sig. Som jag påpekat tidigare är dagens system redan behäftat med stora bekymmer när det gäller jäv, slarv och annat, och det borde gå att hitta sätt att förbättra systemet med hjälp av wiki-liknande strukturer. Wikipedia bygger ju på principen att alla kan gå in och rätta felaktigheter och lägga till information. Märkvärdigt nog verkar det fungera utmärkt i förbluffande många fall. Det borde inte vara omöjligt att låta hela världen bedöma och förbättra vetenskapliga bidrag och ändå kunna spåra vilka som bidragit mest och mest självständigt.

Jag är medveten att en hel del av vad jag skrivit i detta avsnitt kommer att vara hopplöst inaktuellt redan innan läsaren ser det. Åtminstone vad det gäller exempen. Om utvecklingen går som jag kan hoppas, finns det dock kvar en rad

<sup>199</sup> <http://www.academia.edu/about> 2014-08-21

<sup>200</sup> Se t ex Impact Story <https://impactstory.org/about> 2014-08-21

olika strömningar mot en öppnare, mer kollaborativ forskning som engagerar långt fler människor. Hela den pågående omvandlingen av forskningens strukturer mot en kollaborativ, öppen ansats påminner inte så lite om den vetenskapliga revolutionen på 1600- och det tidiga 1700-talet, då alla ville informera alla i den vetenskapliga världen om sina upptäckter. Nu var det förstås en liten krets och kommunikationerna var på latin, en betydligt mera exklusiv *lingua franca* än dagens forskningsengelska. Men det är möjligt att en strävan mot det allmänna bästa genom öppenhet och samarbete i forskningen blir ännu mera framgångsrikt än det senaste århundradets alltmer slutna, konkurrensutsatta och vinstmaximerande strukturer.

Rektorn vid Salford-universitetet i England, Martin Hall, själv flitig bloggar och twittrare (man undrar hur länge det dröjer innan dessa två ord låter ohjälpligt föråldrade) har sammanfattat läget: "Våra universitet byggdes utifrån principerna knapphet och slutenhet: begränsat tillträde till bibliotek; specialkunskaper som endast kunde förmedlas i en föreläsningssal; slutna kretsar med forskare. Idag drunknar vi i digital information, tillgänglig överallt genom olika gränssnitt och billiga apparater som alltid vet var vi befinner oss. Undervisning och lärande hjälper oss begripa denna förvirrande öppna värld, med alla dess möjligheter och tilltagande hot."<sup>201</sup>

Alltså, gamla strukturer som länge styrt forskningen och den högre utbildningen utsätts nu för en omvandling av aldrig tidigare skådat slag. De strukturer för lärande som vuxit fram under tusen år hotas. Samtidigt öppnar det sig nya möjligheter för alla världens människor att nå all världens information – och varandra. Det slags lärande som högskolorna står för, den kritiska självständigheten, den systematiska skepsisen, det fria samtalet, behövs akut av människor överallt i världen, nu mer än någonsin. Och det behövs inte bara av en exklusiv elit. Nätet kommer att göra ett livslångt lärande, både i form av forskning och av utbildning, tillgängligt för alla – i princip. Högskolornas uppgift är att se till att det också blir så i praktiken.

---

<sup>201</sup> "Our universities were built from the principles of scarcity and closure: restricted access to libraries; special knowledge that could only be passed on in the lecture theatre; closed communities of scholarship. Today we are drowning in digital information, available almost everywhere via interfaces and cheap devices that know where we are. Learning and teaching is about making sense of this bewildering open world, with all its opportunities and its increasing dangers." Martin Hall i en blogg med titeln "Why open access should be a key issue for university leaders" *The Guardian* 2014-02-18 <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/feb/18/open-access-key-issue-university-leaders> hämtat 2014-08-29.



# Handlingsförmåga och samhällsansvar – vägval för framtidens högskola

*I detta avslutningsavsnitt frilägger jag de viktigaste trådarna i de femton principerna och visar hur de hänger ihop. Därmed gör jag också ett försök att besvara min egen fråga: Vad bör en högskola vara?*

## Vad bör en högskola vara? – försök att formulera en tes

I detta avslutningsavsnitt, ska jag försöka nysta fram de sammanvävda trådar som letar sig fram genom texten, vrida på dem en vända till och se hur de hänger ihop. Och då är det nog dags att till slut formulera min huvudtes om vad en högskola bör vara. Det går inte i en enda mening men det kan gå i ett kortare stycke. Kanske så här:

**En högskola bör vara** en institution dit alla människor vänder sig, återkommande genom livet, för att tillsammans med andra undersöka sin värld och begrunda vad ett gott liv kan vara. Individen utvecklar därigenom sin självtillit och handlingsförmåga. Både individen och högskolan som institution formulerar frågor och söker svar om hur naturen och samhället är beskaffade i ljuset av en ständigt pågående dialog om vad ett gott samhälle innebär och vilka värden det bör grundas på. Högskolan bygger sin forskning och utbildning med dessa värden som fundament.

---

### How to cite this book chapter:

Casson, A 2015 Högskolans ansvar: Principer för utveckling av den högre utbildningen. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bap.p> License: CC-BY 3.0



Men är det någon skillnad mot vad högskolan är idag? Har inte de flesta av oss som arbetar inom högskolan dessa eller liknande värderingar? Säger förresten inte Högskolelagens portalparagrafer i stort sett samma sak?<sup>202</sup> Svaret på alla tre frågor måste vara ja – och just för att svaret på alla tre frågorna är ja, finns det, som ni förstår, ett problem. Inom högskolan tycker vi i stort sett så här, och lagen slår fast att det ska vara så här, eller åtminstone i samma riktning, men trots allt är det en stor skillnad mot vad högskolan *är* idag. Den svenska högskolelagen går egentligen ännu längre än min formulering här om vad en högskola bör vara, i att slå fast de värderingar som högskolans arbete ska bygga på: hållbarhet, ekonomisk och social välfärd och rättvisa. Och det är nog inte många i den svenska högskolan som skulle ställa sig upp och ifrågasätta de lagstadgade värdena – men var syns de i högskolans utbildningar? Hur mycket utrymme får de stora frågorna i utbildningsprogram och forskningsprojekt: Vad är ett gott samhälle och hur skapar vi det? Vad är en bättre värld och hur skapar vi den? Och till syvende och sist: vad är det att leva ett gott liv?

Stora frågor av det här slaget är kanske helt enkelt *för* stora. De flesta lärare som tar ansvar för högskolans utbildningar är förstuds fullt medvetna om dem och låter dem bilda en fond för utbildningen och ser till att de kommer upp i föreläsningar och diskussioner. Och om de inte gör det, finns medvetna studenter som inte håller tyst och vill dryfta de stora framtidsfrågorna och de etiska grundproblemen. Men av vad jag kunnat se i utbildningsplaner, litteraturlistor, utbildningsmoment och examinationer i våra utbildningsprogram intar de en undanskymd, ofta en mycket undanskymd plats. Ibland syns de inte alls, ibland bjuds en kollega från etikämnet in för att hålla en föreläsning eller i bästa fall leda ett seminarium. Då fokuseras oftast, vad jag kunnat se, hur den enskilda bör förhålla sig, eller åtminstone resonera, inför etiska dilemman som dyker upp i den framtida yrkesrollen. Frågan om vad som är en bättre värld och vilken roll just en viss utbildning eller en viss yrkesgrupp har att spela i att skapa en sådan, förekommer säkert, men är knappast karaktäristiska. I flera akademiska utbildningar berör utbildningsplanen och den obligatoriska läsningen på något sätt det blivande yrkets yrkesetiska frågor; de berör dock aldrig, vad jag sett, utbildningens ansvar för att främja en viss typ av samhälle eller en samhällsutveckling som leder till ”att nuvarande och kommande generationer

<sup>202</sup> Jag tänker främst på:

- 5§ Högskolorna skall i sin verksamhet främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa. I högskolornas verksamhet skall jämställdhet mellan kvinnor och män alltid iakttas och främjas. Högskolorna bör vidare i sin verksamhet främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden. Högskolorna skall också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan.
- 8§ /.../Utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas – förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, – förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och – beredskap att möta förändringar i arbetslivet.
- /.../ (Högskolelagen 2009:1434)

tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa”, för att låna Högskolelagens ord.

Det finns utan tvekan ett stort mått av idealism och samhällsengagemang bakom människors val av utbildning och yrke. Det är knappast för den höga lönen eller samhällsstatusens skull som man läser till sjuksköterska eller socio-nom, eller för den delen till lärare. Blivande läkare och jurister drivs också av en vilja att bidra till att flera människor får ett gott liv. Frågar man ekonom- eller ingenjörstudenter varför de studerar det de gör, så är jag säker på att en del av svaren kommer att visa att de vill vara med och bygga ett gott samhälle.

Men när får de chansen att själva komma fram till vad som är ett gott samhälle? Vem kräver av dem att de skaffar sig redskap att föra en sådan diskussion i form av användbara begrepp, historiska exempel, nödvändiga faktaunderlag? Förhoppningsvis sker diskussioner om det goda samhället under seminarier och informella samtal men sällan, vad jag kunnat se, i utbildningsplaner och litteraturlistor. Rädslan för att blanda in politik är säkert ett skäl, eller för att bli misstänkt för att blanda in politiska åsikter och för att man som lärare utövar en otillbörlig påverkan på studenter. Men jag tror att risken är betydligt större att otillbörligt påverka någon i beroendeställning, en student till exempel, om varken student eller lärare är tillräckligt medveten och tydlig med de dolda grunderna för sina åsikter. Där tror jag också att det döljer sig ytterligare ett av hindren för att de stora värdefrågorna ska få en starkare, återkommande roll i högskolans utbildningsprogram: många lärare saknar redskap för att arbeta med frågorna. Om högskolans lärare har träffat på de stora samhällsfilosofiska frågeställningarna kring vad som utgör ett gott samhälle, vad rättvisa är, vilka olika tankesystem man kan använda, är det nog för att man haft ett specialintresse. Det har nog inte ingått i deras egen utbildning, varken den akademiska eller den pedagogiska grundkursen som högskolelärare oftast genomgår.

Risken är att om man som student eller lärare inte kan benämna sin grundsyn och har redskapen för att diskutera den ända från grunden – det vill säga ända tillbaka till de första principerna om ett samhällsfördrag eller största möjliga lycka eller det kategoriska imperativet – så kommer den grumliga eller outtalade grundsynen som trots allt alltid finns att i ännu högre grad påverka allt man säger och gör. De yrken som högskolan utbildar för, kräver att varje individ ska kunna stå stadigt på medvetna värden och normer, inte minst i en tid då både enskilda yrken och samhället i stort förändras snabbare än någonsin och det inte längre går att förlita sig på traditionella kulturer, hållningar och lösningar.

### Vilken värld vill vi ha? – högskolans samhällsansvar

Den starkaste tråden som löper genom mina principer är högskolans ansvar att medvetet, systematiskt och med aktivt arbete bidra till ett bättre samhälle. Tidigt bland mina principer tog jag upp Martha Nussbaums lista över centrala handlingsförmågor. Som en av de viktigaste bland dem fanns förmågan att föreställa sig ett gott liv och kritiskt reflektera kring planeringen av den egna

framtiden. För man över detta till en gemensam plan utvidgas det till samhällets förmåga att föreställa sig ett gott samhälle och kritiskt reflektera kring planeringen av samhällets framtid: arbetsplatsens, lokalsamhällets, det egna landets, hela mänsklighetens. Här har realistiska utopier en huvudroll att spela. Genom att ständigt pröva och ompröva vad som bör karakterisera ett gott samhälle kan högskolan spela en betydligt starkare roll i att skapa en bättre värld.

När jag skriver detta är Sverige upptaget av ett riksdagsval. De olika partierna fyller tidningar, TV och vägrenar med sina budskap om ett bättre samhälle. Budskapen bygger på partiprogram som betonar olika grundvärderingar, även om de börjar alltmera likna varandra, i en jakt efter fler röster i ett samhälle som långt före valdagen vet dina åsikter och vad du kommer att rösta på. Men partiernas utopier är splittrade, fragmentariska, ofta orimligt upptagna med detaljer som fångat mediernas intresse för dagen. Även om de partipolitiska programmen har förberetts noggrant och i samarbete med enskilda akademiker, deltar inte högskolan som institution i samhällsdebatten. Missförstå mig inte, jag menar förstås inte att en enskild högskola ska uttala sig för eller emot ett visst parti inför ett val men jag menar att högskolan bör vara med under alla mellanår i att högljutt och betydligt oftare än nu föra fram de bästa möjliga underlagen om de viktigaste frågorna. Och då kan de troligen stödja eller motsäga någon punkt i det ena eller det andra partiets program. På så sätt kan högskolan på ett helt annat sätt bidra till en samhällsutveckling mot de realistiska utopier som formuleras. En viktig del av detta är både förmågan och modet hos högskolorna, deras medarbetare och ledningar att ställa sig upp och tala sanning till makten. I det svenska systemet där den högsta politiska ledningen är också rektorernas lönesättande chefer, är det inte alldeles enkelt. Men alltför sällan är det någon som testat gränserna för att envetet hävda akademins verkliga autonomi.

Jag har till exempel skrivit en hel del om forskningen kring betydelsen av hur samhällets välstånd fördelas i uppbyggnaden av ett gott samhälle. Forskningen är entydig och övertygande, hävdade jag, och många fler med mig. Det är bara ett exempel på den typen av forskningsresultat som behöver lyftas fram inte bara i samhällsvetenskapliga utbildningar utan i alla de områden som påverkas, det vill säga, alla områden. I utbildningsplaner och lärandemål för läkare och sjuksköterskor finns förpliktigande formuleringar om samhällsförhållanden som påverkar hälsa. Där får studenter undersöka och diskutera de avgörande konsekvenserna för hälsa och livslängd av inkomstfördelningen. Men i många andra utbildningar finns inga sådana skrivningar och även där de finns är jag rädd att lärare kommer att avstå med hänsyn till att de kan anklagas för otillbörlig politisk påverkan, trots tämligen entydiga forskningsresultat.

Ett annat exempel är hela diskussionen om införandet av marknadsprinciper i offentligfinansierade verksamheter där högskolan själv hoppar oroligt och osäkert från en fot till den andra. Ena foten står i ett konkurrensbaserat marknadssystem där belöningar utbetalas till dem som får flest kunder medan

andra foten finns i en plikt driven högskola där det är studentens och hela samhällets intresse som står i fokus. Frågan är också central för många av akademins yrkesutbildningar. Hur ska läkare och sjuksköterskor förhålla sig till en växande marknad med privata aktörer i hälso- och sjukvård. Hur ska lärare och skolledare resonera och agera inför ett offentligfinansierat marknadssystem? Det behövs tydliga och välartikulerade begreppsverktyg att hantera frågorna med. Det behövs också en kunnig och engagerad kår av högskolelärare som känner att de har ett tydligt uppdrag att föra fram, inte bara båda sidor av saken ut ett förment rättviseperspektiv, utan också en värdering av argumenten och hur argumenten stöds av en omdömesgill forskning.

Högskolan bör alltså mera högljutt och betydligt oftare än nu föra fram de bästa möjliga underlagen om de viktigaste frågorna. Även om formuleringen och prioriteringen av de viktigaste frågorna inte varit den högre utbildningens paradgren, är vilka som är de bästa underlagen en fråga där akademien verkligen kan känna sig hemma. Det har varit forskningens livsluft att väga kvaliteten i olika metoder och resultat emot varandra i en ständig fäktning mellan teser och metoder som år efter år förfinats och förbättrats genom en intensiv intern granskning. Men vilka som är de viktigaste frågorna att besvara har inte stått lika högt på agendan, om det funnits där alls. Jag har nämnt Nicholas Maxwell och hans envetna kampanj att föra ut ett budskap där han uppmanar akademien att växla från att sätta kunskapen själv i högsätet, som mål för all forskning, till att först svara på frågan om vilka frågor som är viktigast. Och för att kunna diskutera de frågor måste man ha en klar och pågående diskussion om vad som är viktigt för samhället och dess medborgare nu och i framtiden. *Från kunskap till visdom* är Maxwells paroll, men den har inte fått många anhängare. Trots ett välformulerat och trovärdigt program är hans röst för ensam och kan med vederbörlig respekt fullständigt ignoreras av resten av akademien.

Den alltför tidigt bortgångne rektorn för Stellenbosch-universitetet i Sydafrika, Russell Botman, inspirerade sin högskola med en annan, men nära besläktad paroll: *From excellence to significance*. Det vill säga att med bevarande av det utmärkt akademiska (*excellence*) ändå ge högst prioritet åt samhällsrelevansen (*significance*) i högskolans forskning och utbildning. Russell Botman initierade och ledde en förändringsprocess för att vrida om universitets verksamhet tydligare i samhällets tjänst för att i en Sydafrika plågad av stor ojämlikhet och starka motsättningar trots allt kunna utstaka en väg framåt. *The Hope Project* heter de sammanlänkade forsknings- och utvecklingsprojekt som Stellenbosch driver, främst lokalt men också nationellt: matförsörjning, vattenförsörjning, energi, demokrati. Ett flertal andra afrikanska universitet har också börjat samarbeta enligt samma motto med *The Hope Project* som inspiration. Det är ett viktigt exempel på vad det kan innebära att ta ansvar bortom här och nu, att tillämpa en avståndsetik som inbegriper ett gemensamt ansvar för människor och samhällen vars öde är sammanlänkade med våra, nu och i framtiden. "Handla så att din handling kan upphöjas till allmän lag och så att du skyddar mänsklighetens

fortbestånd” löd Hans Jonas imperativ.<sup>203</sup> Med öronen ringande av Rousseaus varning för kosmopoliten som engagerar sig i världsfrågorna utan att bry sig de om de nära, kan trots allt identiteten som världsmedborgare vara en del av en realistisk utopi värd att sträva mot.

Samhällsinriktad forskning och utbildning, vare sig det gäller småskaliga projekt i lokalsamhället eller en ständig omprövning av realistiska utopier, behöver bygga på hela akademins gemensamma styrka. Jag har försökt gå till botten med hur det kommer sig att splittringen i akademien mellan olika discipliner uppstått, och varför det totala brottet mellan humanvetenskaper och naturvetenskaper ser ut som det gör. Varför det finns en sådan brist på intresse för varandra från de olika sidorna. Och om inte ett sådant bristande intresse också vilar på en bristande respekt: hos humanvetarna för naturvetarnas framgångsrika reduktionistiska arbetssätt och systematiska kunskapsuppbyggnad; hos naturvetarna för humanvetarnas insikt om kunskapens osäkra konstruktioner och inriktningen på att formulera de relevanta frågorna. Jag har försökt följa de historiska spåren från före upplysningen och framåt och funnit en del skäl till varför det har blivit som det har blivit. Men de historiska skälen kan knappast försvara läget som det är idag. Behovet av specialisering för att allt bättre kunna utforska naturen, människan och samhället kvarstår. För det finns potenta mekanismer i karriärsturkurer, peer-review, bibliometri och starka, ofta elitistiska och exkluderande, kulturer och traditioner. Vad som behövs är nya mekanismer som akademien kan komma överens om för att starkt premiera de forskare och ämnen som tydligare arbetar för samhällsutvecklingen, genom disciplinövergripande projekt, genom att tillgängliggöra forskningsresultat utan att förvanska dem, genom att påverka och aktivt ingripa i den allmänna debatten.

När det gäller utbildningar behöver vi inom högskolan finna sätt att premiera integreringen av de övergripande samhällsfilosofiska frågorna genom hela utbildningen och inte väja för att på ett öppet och tydligt sätt ta ställning för och emot olika handlingsvägar på grundval av öppet redovisade moraliska principer och de bästa tillgängliga kunskaperna. Argument och diskussioner utifrån första principer behöver bli ett återkommande inslag i utbildningarna från första dagen till sista. Tankesystem som utilitarism och libertarianism eller marknaden som samhällsprincip behöver synliggöras och vägas emot rätts- och rättighetsbegrepp hos en Immanuel Kant eller rättvisepprinciper hos en John Rawls. Frågor om plikt och nytta, eller om dygd och vad som är ett gott liv behöver formuleras och diskuteras av både lärare och studenter genom hela utbildningen och framförallt i alla typer av utbildningar. Det är inte bara de som läser filosofi eller statskunskap som ska kunna röra sig med sådana begrepp och resonemang utan i princip alla som verkar i en högskola, om den högskolan ska kunna spela den roll i att bygga ett bättre samhälle för framtiden som samhället betalar den för.

<sup>203</sup> Jonas 1979. Se också resonemanget under Princip 6 ovan.

Kort sagt, jag har försökt visa att värdeladdningen i högskolans undervisning och forskning behöver tydliggöras och förstärkas. Ett första steg kan vara att föra fram i ljuset de underliggande värden som finns där idag. För, som Charles Darwin sade, man ska inte inbilla sig att det finns någon vetenskaplig objektivitet. Bakom varje iakttagelse finns en åsikt, och måste finnas där om iakttagelsen ska vara till nytta. För att föra fram värden i ljuset behöver humanvetarna och naturvetarna möta varandra i vardagen med gemensamt formulerade frågor på agendan. För att sådana möten ska fungera, behövs en ömsesidig respekt och förståelse för vad den andra sidan har att erbjuda. Ett brinnande intresse för världens framtid och samhällets utveckling har de flesta redan; nu gäller det att få undan de hinder som finns i form av traditionstyngda incitamentsystem som pekar åt precis motsatt håll, med karriärstrukturer som kräver en fullständig fokusering mot nya artiklar i de högst rankade tidskrifterna och leder till ännu mer disciplinintern kunskapsforskning, frikopplad från krav på prioritering i samhällsrelevans. Hur sådana möten ska bli en oundgänglig grund i vardagens akademiska arbete för både humanvetare och naturvetare är en fråga för akademins ledare att fundera över.

### **Vad ska du bli, vem ska du bli? – studentens handlingsförmågor och högskolans bildningsansvar**

Vad som är ett gott samhälle, hur vi når dit och vilka roller akademien kan spela är alltså en av de två starkaste trådar som går att nysta fram ur mina principer. Den andra tråden är nära besläktad med, eller till och med en förutsättning för den första: Vad är ett gott liv? Och hur kan akademien bidra till att individer utvecklar förmågan att tillsammans med andra föreställa sig ett gott liv för sig själva och för andra? Hur kan akademien bidra till att stärka individers omdöme, självtillit och handlingsförmågor? Hur kan akademien bidra, med ett ord, till bildningen?

Under diskussioner med kollegor inom högskolan kring mina principer har det då och då kommit fram att mina argument kan verka både elitistiska och paternalistiska: grovt uttryckt, det låter som om man bara kan leva ett gott liv om man gått en högskoleutbildning och nu ska vi minsann se till att alla ni andra stackare får en sådan. Jag har tagit djupt intryck av sådana reaktioner och funderat en hel del kring dem. Bildning är knappast en process som äger rum enbart under en utbildning. Självklart finns en hel rad andra ställen än högskolan där man tillsammans med andra ställer frågor kring vad som är ett gott liv och hur det kan levas – religiösa samfund utgör ett exempel, även om det långt ifrån alltid i sådana sammanhang som den fria kritiska diskussionen uppmuntras. Och förresten, det är just de här frågorna som det visar sig att högskolan sorgfälligt undviker för det mesta. De allra flesta människor genom historien har bildat sig själva och blivit engagerade samhällsmedborgare i umgänge med andra i familjen och bland arbetskamrater och genom lustfylld läsning och studier som det inte alls är

säkert skulle gagnas av föreläsningar, kursplaner och tentamina. Högskolestudier passar för vissa, medan andra hittar andra vägar till bildning och ett gott liv.

Det är starka argument och jag har försökt bemöta dem tidigare i min princip om att alla medborgare ska ha tillgång till högskolan genom hela livet. Men högskolan har trots det en del kvaliteter som tillsammans gör den unik i samhället. Den för samman människor från olika bakgrunder med olika erfarenheter och den för samman människor i olika åldrar. Ungdomens livslust och entusiasm får möta den äldre människans reflekterade erfarenhet; den äldres lust till lärande och noggranna metoder och tänkesätt smittar av sig till den yngre. I en poetisk liknelse som han lånar från antiken beskriver Alfred North Whitehead det som en fackla som lämnas över från en generation till en annan där erfarenhet möter det skapande intellektet.<sup>204</sup>

Högskolan har också en stram och disciplinerande struktur med sina terminer och poäng, sina scheman och inlämningsdatum. Den har framförallt en förväntan om att vissa lärprocesser ska äga rum och på olika sätt redovisas. De allra flesta av oss behöver nog en sådan struktur och förväntan för att kunna utvecklas intellektuellt. Hur bräcklig man än kan tycka den ibland är, betyder forskningsgrunden i högskoleutbildning att man systematiskt konfronteras med ett stramt och kritiskt ifrågasättande och krav på tillförlitliga undersökningsmetoder, på hållbara argument, och på bevis. I vardagen träffar vi inte alltför ofta på människor som har till uppgift att ifrågasätta varenda mening vi säger och skriver, eller ständigt begär bättre och starkare argument. I de flesta samtal vi har i umgängeslivet är vi oftast för upptagna av att verka trevliga och tillmötesgående för att på djupet ifrågasätta ett uttalande. Men i högskolan gör vi det, när högskolan fungerar som den ska. Fram till för några år sedan hade man dessutom till högskolans unika fördelar för bildningen kunnat lägga tillgång till mänsklighetens samlade vetande i världens bibliotek. Och även om den fria tillgången till vetenskapliga publikationer och till böcker på nätet ökar, är de akademiska biblioteken och den expertis i informationssökning och -värdering som de äger, fortfarande en oerhört värdefull tillgång, liksom de studiemiljöer de erbjuder.

Det finns alltså många andra sätt att bilda sig än genom en högskoleutbildning. Det motsatta gäller också: en högskoleutbildning är knappast någon garant för att man ska genomgå en bildningsprocess. Jag har, som ni märkt, ägnat ett antal av mina principer åt att visa hur tveksamma en del av högskolans nuvarande arbetsprocesser och faktiska mål är. Bland mina första principer finns en som, möjligen på ett lite väl tillspetsat sätt, lyfter vad vi gör med våra studenter i föreläsningar och kanske också i seminarier, labbar och andra

<sup>204</sup> "The justification for a university is that it preserves the connection between knowledge and the zest for life, by uniting the young and the old in the imaginative consideration of knowledge /---/ More than two thousand years ago the ancients symbolised learning by a torch passing from hand to hand down the generations. That lighted torch is the imagination of which I speak." (Whitehead 1929, s 93 & s 97.)



sammanhang där läraren, bara i kraft av förväntningarna på undervisningssituationen, visar sin överlägsenhet. Vi lär ut och befäster, skrev jag, en axiomatisk ojämlikhet. Studenten konstitueras genom hennes brister. Per definition kan hon avsevärt mindre än sin lärare och det måste visas och bevisas gång efter annan. Jacques Rancières okunniga lärare och Oscar Olssons studiecirkel gav andra förebilder som kunde stärka ett jämlikt tilltal mellan lärare och student. Detta jämlika tilltal finns det visserligen många lärare som redan lägger sig vinn om, men de motarbetas av de dominerande undervisnings- och examinationsformerna, kanske också av vissa gängse undervisningskulturer. Det ligger också en förväntan i ett sådant tilltal, en förväntan om att du, studenten, har minst lika gott förstånd som jag, läraren. Vi kan olika saker men jag har en djup respekt för och ett genuint intresse av ditt sätt att se och förstå världen och jag vet att jag kan lära mig mycket av det. Det betyder inte att läraren förlorar någon auktoritet eller blir mindre av ett föredöme, tvärtom. Om studenten får ta initiativet, ordna diskussionstillfällen, föreslå läsning, diskutera sig igenom ett innehåll och i långt högre grad följa sitt intresse är det inte bara inlärandet av ett kunskapsstoff som gynnas, utan framförallt en känsla av egenvärde som ger självtillit inför nästa uppgift.

Ja, men, säger den skeptiska universitetsadjunkten som sett och hört mycket under sitt yrkesliv. Det är lysande och fungerar säkert på Oxford eller Harvard, där resurserna räcker till och studenterna är väl förberedda och högt motiverade. Men hos oss med grupper om 60 eller 90 studenter, en del av dem lindrigt motiverade, och knappt någon tid till förberedelse och efterarbete och några futtiga timmar att hålla sig ajour med forskningen på sitt område, och inga alls att själv bedriva forskning? Visst, svarar jag, vi har haft tjugo år av systematiska nedskärningar i resurser till undervisning i högskolan genom det så kallade effektiviseringskravet inom statsförvaltningen. Som om det skulle gå att effektivisera undervisning och lärandeprocesser på samma sätt som byråkratiska processer. I undervisning är det själva processen som är målet. Samtidigt, om man ger sig in den vanskliga uppgiften att jämföra finansiering av högre utbildning i olika länder, ser Sverige ut att ha det jämförelsevis ganska bra. En högskola som min egen har 500 lärare anställda och omkring 7 000 helårsstudenter. Förutom att sköta undervisning för de 7 000 ska samma lärare bedriva forskning motsvarande ungefär en femtedel av den totala lärartiden. Visserligen krånglas ekvationen till av att det är mer än dubbelt så många studenter i verkligheten eftersom många läser kortkurser och på deltid. Men om man ändå, i ett gemensamt experiment, skulle skrota alla traditionella kurs- och undervisningsformer och skapa en mängd nya som bygger på respekt för studentens egen förmåga att lära sig och ta ansvar för sitt lärande, att organisera och följa upp? Lärarens roll blir att se till jobbet görs, att stödja och uppmuntra men också att ställa höga krav och förväntningar, examinera genom återkommande skriftlig och muntlig dialog. Skulle en lärare kunna äntra en sådan resa under ett år med, säg, tjugo studenter, eller ännu hellre två lärare som tillsammans tar sig an fyrtio? Ledfyrrarna på resan vore ökande självständighet, självtillit, omdöme



och handlingsförmåga. Borde det inte ur ett sådant experiment kunna växa fram arbetsformer som skulle ge betydligt större fokus på studentens verkliga lärande och betydligt större tillfredsställelse för läraren? Skulle det nytänkande, eller möjligen nygammalt tänkande, som växer fram där kunna välta det blytungta lasset av undervisningskulturer och stelnade arbetsformer, ointagligt förstärkta som de är av till synes orubbliga byråkratiska rutiner, alla med de bästa avsikterna att säkra kvalitet, öka genomströmning och säkerställa anställningsbarhet. Det är inte omöjligt att ett sådant nytänkande inte bara skulle gagna studentens egen bildning utan, som en konsekvens därav, även kvalitet, genomströmning och förmågan att självständigt hantera ett allt snabbare föränderligt arbetsliv.

Jag lovade redan i min inledning att jag inte skulle föreslå praktiska reformer för dagens högskola utan i stället renodla och diskutera principer och avgörande valmöjligheter. Nu har jag trots det tillåtit mig spekulera kring ett sätt att utmana det befintligas orubbliga tyranni. Ännu en utopi? Javisst, men en realistisk utopi, en utopi som till skillnad från skeptikernas framtidsbild inte är orealistisk. Skeptikerna bortser från de möjligheter som finns för förändring, de val som vi inom högskolan faktiskt har inom ramen för vårt regelverk. Högskolelagen till och med kräver det av oss: "förmågan att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmågan att självständigt urskilja, formulera och lösa problem". Högskoleförordningens examenskrav går att uppfylla också i en helt annan undervisningspraxis än dagens. Övriga regler äger högskolan och förfogar över själv. Jag förnekar inte att det är en revolution som krävs, men det bör nog vara en ganska långsam revolution, kanske mera lik en rad reformer som bygger på lyckade, och erfarenheter av misslyckade, försök och projekt.

Jag tycker alltså inte att högskolan idag tar ett ordentligt ansvar för studentens bildningsväg, inte minst genom att högskolan fråntar studenterna mycket av ansvaret för deras egen utbildning. Genom att ta ifrån människor deras ansvar, tar vi inte vårt eget ansvar – det är ett fenomen som kanske inte är alldeles obekant från andra delar av samhället än högskolan. I sin välvilja och entusiasm finns nästan inga gränser på hur mycket man kan ställa upp på enskilda studenters och studentgruppers krav på kundservice och leveransstöd. Kunden har alltid rätt, som bekant. Bakom detta ligger också samhällets och studenternas syn på relationen mellan högskolan och studenten som den mellan leverantör och kund, en syn som självklart också påverkar lärare och högskoleledare. Och bakom den synen, i sin tur, ligger hela det resonemanget i min Princip 12 om hur samhällets alla funktioner förvandlas till marknader. Även människan själv konstitueras utifrån föreställningen att marknadens logik finns i hennes genupsättning. Ni minns kanske Henry Giroux' provocerande uttalande om att lärarna, det akademiska proletariatet, är "en ny klass av fänrikar upptagna av att producera nästa generation nyliberala undersåtar".<sup>205</sup> Ta åt sig, den som känner sig träffad.

<sup>205</sup> Se s 124 ovan.

I den allra första principen jag lade fram antydde jag helt kort ett sätt att uppfatta olika aspekter av kunskap. Jag påstod att lärande är en process där informationssökning och -inhämtning är en förutsättning för att uppnå förståelse och insikt, gärna genom dialog, och att förståelse i sin tur är en förutsättning för omdömesbildning, att rätt kunna bruka den kunskap man äger. Och en fjärde våning på bygget utgörs av att man också faktiskt brukar den kunskap man äger för att skapa ett bättre liv för sig själv och andra, såsom man anser ett bättre liv att vara. Som en omistlig grund i utvecklingen av en sådan handlingsförmåga ingår en växande självtillit, byggd från första principer om rätt och fel. Hela den här processen, som är snarare organisk än linjär, omfattar ett lärande. Och ser man det ur individens perspektiv så är det också detta jag velat fånga upp med begreppet bildning. Man formar sig själv och sin egen identitet i en lärandeprocess, man blir en aktiv samhällsmedborgare som förmår ta ansvar för sin egen och andras framtid. Men det är inte bara "för att" som man bildar sig, inte bara för att uppnå någonting annat, inte ens för att uppnå ett bättre liv och ett bättre samhälle, utan bildningen kan gott vara ett mål i sig. Lärandet är livet, livet är lärandet. Det finns kanske inte något mera värdefullt än det växande som bildning i denna betydelse innebär. Eller som John Dewey uttryckte saken: "Skolundervisningens värde kan avläsas av i vilken grad den skapar en längtan efter kontinuerligt växande och erbjuder verktyg så att denna längtan kan tillfredsställas."<sup>206</sup>

Men, som sagt, det är trots allt också, och kanske framför allt, "för att" som man lär sig: för att bilda sig, för att utveckla omdöme och för att skaffa sig alltmera av handlingsförmåga. Jag hämtade begreppet handlingsförmåga i den betydelse jag använder här, från Martha Nussbaums och Amartya Sens *capability*. Handlingsförmåga är så användbart som begrepp därför att det så tydligt fokuserar individens makt över sitt eget liv. Handlingsförmåga som begrepp bygger vidare på tanken om mänskliga rättigheter, men går vidare från en passiv rättighet som en stat eller ett samhälle ger, till en aktiv förmåga som förenar gynnsamma förutsättningar i omvärlden med egen möjlighet att använda dem. Det är en sak att ha rätten att delta i politiska sammanslutningar, men det innebär mera att inneha förmågan att delta meningsfullt i de politiska val som styr ens liv. Rätten att uttala sig fritt är avgörande, men än viktigare är förmågan att uttala sig fritt och handlingsförmågan att verkligen göra det.

Handlingsförmåga förutsätter språkförmåga. Ända från födseln använder vi språkliga uttryck för att påverka vår omgivning. Att spädbarnets skrik är ett potent maktmedel vet varenda förälder men senare i livet är det en kritisk behärskning av språkets möjligheter som ger makt. Färdighet att skapa och tolka muntliga och skriftliga, bildmässiga och musikaliska och matematiska utsagor är avgörande för både tillväxten av självtillit och status, av självförståelse och omvärldsförståelse. Genom språket växer vi, genom språket kan vi också förtryckas. Vi behöver inte bara lära oss att läsa utan också att läsa emot, att förstå och avslöja de budskap som ligger dolda bakom ord och bild. Det

<sup>206</sup> Dewey 1997 (1916), s 91.

räcker inte att högskolan ser som sin roll att förvalta en språkanvändning som studenter har med sig från tidigare liv och tidigare skolor. Det duger inte att beklaga oss över de ständigt försämrade förkunskaper som studenter har med sig. Högskolan behöver istället erkänna att riklig och systematisk övning i det hantverk som är språkbruk är en av dess allra viktigaste huvuduppgifter. Om vi inte gör det i högskolan, bidrar vi till att fortsätta omvandla börd till merit, att förstärka i stället för att motverka effekterna av det postkodslotteri där födelseort avgör framtid.

Förmågan att ta fram och bedöma vad som är tillförlitliga och relevanta faktaunderlag; omdömet att skilja ut goda argument från dåliga; förmågan att självständigt formulera och lösa problem, det är sådant som ryms inom det som ofta inom akademien kallas generiska förmågor. De tillhör kärnan i det som anses skilja den akademiska utbildningen från andra utbildningar, gymnasiala utbildningar och yrkesutbildningar av andra slag. Det är också de som nämns i Högskolelagens portalparagraf. Men sådana förmågor ingår också som en väsentlig del i bildningen. Bland andra förmågor och egenskaper som en bildningsgång också utvecklar finns självtilliten, förmågan att använda goda etiska argument i svåra val, förmågan att föreställa sig ett gott liv och handlingsförmågan att arbeta mot ett sådant liv. Att skaffa sig sådana förmågor är att bilda sig. Och att bilda sig är att utveckla vem man är. En av mina huvudpoänger i den här skriften har varit att det inte bara går att förena frågan om yrkesutbildning – vad man ska bli – med bildning – vem man ska bli – utan också att det är alldeles nödvändigt.

Bildning är inte ett begrepp som används i Högskolelagen. Om det gjorde det, eller ännu hellre om högskolorna själva valde att föra upp bildningsprocessen som en högsta prioritet, balanserad mot den yrkesförberedelse som idag dominerar utbildningsprogrammen, tror jag att inte bara innehållet i utbildningarna skulle se annorlunda ut, utan även deras form. Om bildningen vore ett lika viktigt syfte för högskolan som yrkesutbildningen måste rimligen också studierna bli betydligt mera självständiga och studentstyrda än de är idag. De skulle använda de tillgängliga resurserna på ett sådant sätt att lärarens möte med studenten verkligen blir ett krävande och givande möte, där bådas skapande intellekt, för att använda Whiteheads ord, möter erfarenheten. Samtidigt, har jag hävdad, behöver utbildningarna bli mera praktiska, närmare knutna till livet och arbetet utanför högskolan. Inte bara genom att praktiken blir en mera förekommande hjälpgumma hos teorin, utan genom att relationen mellan teori och praktik ses som jämlik, där de båda är beroende av varandra och knappast kan förstås utan varandra. I valet mellan teori och praktik, skrev jag tidigare, måste högskolan välja mera av båda. Samtidigt behöver de stöpas i en form som främjar den självständiga bildningen, som i sin tur kan gagna både individen och samhället men också – och inte minst – yrkesutövningen.

Bildning, akademiska förmågor, yrkesförberedelser. Möjligen kan man se dem som överlappande cirklar men kanske ännu hellre som koncentriskt cirklar eller som ryska dockor. De bidrar till varandra samtidigt som de är

beroende av varandra. De kan få olika tyngd, olika fokus, olika utformningar i olika utbildningar och det är den mångfald som jag också talat mig varm för. Samma resonemang måste gälla yrkeshögskolor, folkhögskolor och andra vuxenutbildningar som kan länkas samman med högskolorna i en gemensam ram, eller kanske snarare en gemensam trappa med många olika typer av avsatser.

Hantverk har jag inte skrivit så mycket om; det är möjligt att jag borde ha gjort det. Jag tror nämligen att det också har en grundläggande roll att spela för bildningen och inte bara för yrkesförberedelsen, vare sig det gäller att gjuta betong, spela fiol eller skriva en utredning. Hantverket kanske skulle bli en docka till i den ryska docksatsen. Sociologen Richard Sennett skriver att "hantverk är namnet på en grundläggande och evig mänsklig drift, lusten att utföra ett arbete väl, för arbetets egen skull" men att "den västerländska civilisationen har haft djupt liggande problem med att skapa kopplingar mellan huvud och hand...[därför att]...Historien har skapat förkastningssprickor mellan praktik och teori, mellan teknik och uttryck, mellan hantverkare och konstnär, mellan tillverkare och användare; det moderna samhället lider av detta historiska arv. Men det liv som hantverk och hantverkare har levt förr kan överlämna sätt att använda verktyg, att organisera kroppsrörelser och tänka kring material, sätt som förblir fullt giltiga alternativ till hur man kan leva ett liv med skicklighet."<sup>207</sup> Jag tänker inte diskutera detta i mera detalj här. Frågan om huvud och hand, vetenskap, hantverk och estetik förtjänar en egen bok. Där skulle man också försöka lista ut hantverkets och estetikens koppling till de traditionella akademiska utbildningarna med deras slitningar mellan yrkesförberedelser och ämnessensner i teori och metod. Det får räcka här med att säga att jag är övertygad om att hantverket, numera främst förknippad med "lägre" former av yrkesutbildning (även om det finns viktiga undantag också inom högskolan idag) borde kunna försvara en viktig plats i mittfåran både av individens bildning och av högskolans utbildning.

Det är mot bakgrund av den här breda utbildningstrappan med alla dess avsatser så olika i utformning och innehåll som jag sedan hävdar att alla ska med. Varför skulle en utbildning i lastbilsunderhåll inte kräva att deltagarna tar sig an etiska dilemman och klimatproblem? Skulle det inte också förväntas att studenterna – som inte är elever – också övar det hantverk som är att söka och värdera information, att tolka och sedan kommunicera den? Det finns inga vägande skäl till varför samhället ska ge möjligheten till högre utbildning till några men inte till andra. Och med möjlighet här menar jag förstås inte rättigheten utan handlingsförmågan. Handlingsförmågan som gör att allt fler

<sup>207</sup> "Craftsmanship names an enduring, basic human impulse, the desire to do a job well for its own sake/.../Western civilization has had a deep-rooted trouble in making connections between head and hand/.../History has drawn fault lines dividing practice and theory, technique and expression, craftman and artist, maker and user; modern society suffers from this historical inheritance. But the past life of craft and craftsmen also suggests ways of using tools, organizing bodily movements, thinking about materials that remain alternative, viable proposals about how to conduct life with skill." (Sennett 2008, s 9ff)

kan kasta av sig den osynliga klädseln som gör att man inte kan, inte vill eller har andra prioriteringar. Vad som krävs är att samhället med sitt tal om högre utbildning lika mycket som med de sammanhängande strukturerna visar att det är möjligt och att det förväntas. Det är ingen liten uppgift och det tar några år men Sverige har tidigare gått i täten för en breddad rekrytering. Gör om det, men inte med ett mål om 40 eller 50 procent utan med ett långsiktigt mål om 95 procent. Jag har försökt visa att samhället har råd, att samhället inte har råd att låta bli. Det är däremot ett slöseri att satsa på utbildningar för dumma, utbildningar som uppfyller sina egna profetior. Nästan alla människor har de intellektuella förutsättningarna att klara kvalificerad högre utbildning; talet om teoretisk begåvning i genuppsättningen är nonsens. Liksom de andra skälen som anges är det mest ett skydd för att börd ska kunna omvandlas till merit, att maktstrukturer ska kunna stå orubbade. Skillnader i status och makt i samhället kommer att finnas i framtiden också, men om samhället medvetet och långsiktigt satsar på en högre utbildning för alla, kan det tänkas att allt fler får allt mera makt att utforma sina egna liv som de vill ha dem.

Till slut måste jag trots allt upprepa min uppriktiga glädje i det som jag under ett kvarts sekel sett och upplevt och deltagit i inom den svenska högskolan. Åtminstone under mina första femton år i högskolan fanns i Sverige en tro på att högre utbildning faktiskt skulle kunna göras tillgänglig för alla delar av befolkningen. Och hela systemet präglas fortfarande av ett tilltal så mycket mera jämlikt och i grunden respektfullt än på de flesta andra håll i världen, vågar jag säga. Om detta har utländska studenter berättat från egen erfarenhet, om den frihet och den omsorg och den respekt de möter i Sverige jämfört med deras egna högskolor där de behandlas som skolelever eller möts av en vägg av lärarintolerans och byråkratauktoritet. Inte minst därför är jag så mån om att de goda sidorna i den svenska högskolan ska förstärkas, att studentens frihet och ansvar ska öka, att förutsättningarna för en ansträngande och kravfylld bildningsgång får utvecklas sida vid sida med en yrkesförberedelse allt närmare yrkeslivet. Inte minst därför, tror jag också att det är möjligt. Och, till sist, önskar jag att den idealism, det samhällsansvar och den kunskap om världsproblemen som så tydligt finns hos studenter och högskolans medarbetare ska få en tydligare, mer systematisk och mer kreativ plats både i den högre utbildningens visioner och i dess vardag.

## Källor och litteratur

- Acemoglu, Daron & James A. Robinson *Why Nations Fail. The Origins of Power, Prosperity and Poverty* (2012)
- Andersson, Lars-Fredrik Rapport från forskningsprojektet Det svenska försäkringsväsendets historia 1850-1939 [http://www.rj.se/Global/Slutredovisningar/2006/Lars\\_Fredrik\\_Andersson\\_sv.pdf](http://www.rj.se/Global/Slutredovisningar/2006/Lars_Fredrik_Andersson_sv.pdf) hämtad 2014-05-13
- Andrén, Carl-Gustaf *Visioner, vägval och verkligheter. Svenska universitet i utveckling efter 1940* (2013)
- Arendt, Hannah *The Human Condition* (1958)
- Arrhenius, Svante *Världarnas utveckling* (1906)
- Aristoteles *Den nichomachiska etiken* (övers. Mårten Ringbom) (1967)
- Barnett, Ronald *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society* (1994)
- Barnett, Ronald 'Reconfiguring the University' i Scott, Peter (ed) *Higher Education Re-Formed* (2000)
- Barnett, Ronald *Being a University* (2011)
- Barnett, Ronald (ed) *The Future University. Ideas and Possibilities* (2012)
- Barnett, Ronald *Imagining the University* (2013)
- Barton, David *Literacy. An Introduction to the Ecology of the Written Language* (2007)
- Bauman, Zygmunt *Globalization: The Human Consequences* (1998)
- Bauman, Zygmunt *Collateral Damage. Social ojämlikhet i en global tidsålder* (2012)
- Becher, Tony & Paul Trowler *Academic Tribes and Territories* (2001)
- Beck, Ulrich *Risk Society: Towards a New Modernity* (1992)
- Beck, Ulrich *World at Risk* (2009)
- Benner, Mats, Björn Stensaker och Ingrid Unemar Öst (2010) *Universitets- och högskolepolitiken. Avsikter och konsekvenser för de nya lärosätena* [http://www.oru.se/PageFiles/30118/Universitets-och\\_hogskolepolitiken.pdf](http://www.oru.se/PageFiles/30118/Universitets-och_hogskolepolitiken.pdf) hämtad 2013-05-27
- Berg, Ivar *Education and Jobs. The Great Training Robbery* (1970)
- Bernstein, Basil *Class, Codes and Control* (1971)
- Bienenstock, Arthur m fl. *Utbildning, forskning, samverkan. Vad kan svenska universitet lära av Stanford och Berkeley?* (2014)
- Bingham, Charles & Gert Biesta Jacques Rancière. *Education, Truth, Emancipation* (2010)

- Björklund, Stefan *Forskningsanknytning genom disputation* (1991)
- Björklund, Stefan *En författning för disputationen* (1996)
- Blackburn, Simon *Being Good* (1996)
- Bollen J, Van de Sompel H, Hagberg A, Bettencourt L, Chute R, Rodriguez MA, et al. (2009) "Clickstream Data Yields High-Resolution Maps of Science" *PLoS ONE* 4(3): e4803. doi:10.1371/journal.pone.0004803 hämtat 2015-05-05
- Bourdieu, Pierre *Homo Academicus* (1984/1996)
- Bourdieu, Pierre *The Forms of Capital* (1986)
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron *Reproduction in Education, Society and Culture* (1990)
- Bourdieu, Pierre *Language and Symbolic Power* (1991)
- Bowden, John & Ference Marton *The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education* (1998)
- Broady, Donald "Bildningstankens krumbukter. Några blad ur historien från 1970-tal till 2010-tal" i Burman, Anders och Per Sundgren (red) *Svenska bildningstraditioner* (2012)
- Brockmann, Hilke et al. "The China Puzzle: Falling Happiness in a Rising Economy" i *Journal of Happiness Studies* (2008)
- Burman, Anders & Per Sundgren (red) *Bildning* (2010)
- Burman, Anders & Per Sundgren (red) *Svenska bildningstraditioner* (2012)
- Campbell, Donald "Ethnocentrism of Disciplines and the Fish-Scale Model of Omniscience" i Sherif & Sherif (eds). *Interdisciplinary Relationships in the Social Sciences* (1969)
- Castells, Manuel *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume III. End of Millennium* (1998)
- Christensen, Clayton & Henry Eyring *The Innovative University. Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. (2011)
- Collini, Stefan *What Are Universities For?* (2012)
- Delanty, Gerald *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society* (2001)
- Delblanco, Andrew *College. What it Was, Is and Should Be*. (2012)
- Dewey, John *Demokrati och utbildning* (1916 – 1997)
- Diamond Jared *Collapse. How Societies Choose to Fail or Succeed* (2005)
- Edgerton, David *The Shock of the Old. Technology and Global History since 1900* (2008)
- Ekström, Anders & Sverker Sörlin *Alltings mått. Humanistisk kunskap i framtidens samhälle* (2012)
- Ericsson, Anders K, *Development of Professional Expertise – Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments* (2009)
- Freire, Paulo *Pedagogy of the Oppressed* (1970)
- Friedman, Milton *Capitalism and Freedom* (2002/1962)
- Fukuyama, Frances *The End of History and the Last Man* (1992)



- Giddens, Anthony *The Consequences of Modernity* (1991).
- Giroux, Henry & Searls Giroux, S. *Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era: Take back higher education* (2004)
- Giroux, Henry *Twilight of the Social. Resurgent Publics in the Age of Disposability* (2012)
- Gough, Stephen & William Scott *Higher Education and Sustainable Development. Paradox and Possibility* (2007)
- Gould, Steven Jay *The Mismeasure of Man* (1981)
- Gould, Steven Jay *The Hedgehog, the Fox and the Magister's Pox* (2002)
- Gustavsson, Bernt *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svenska arbetarrörelse 1880-1930* (1991)
- Gustavsson, Bernt *Vad är kunskap. En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* (2002)
- Gustavsson, Bernt *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati* (2009)
- Gustavsson, Bernt "Bildningens traditioner i transformation" i Burman, Anders och Per Sundgren (red) *Svenska bildningstraditioner* (2012)
- Gärdenfors, Peter *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor* (2010)
- Herrnstein, Richard & Charles Murray *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (1994)
- Habermas, Jürgen *The Structural Transformation of the Public Sphere* (1962/1987)
- Habermas, Jürgen *The Theory of Communicative Reason* vols 1&2 (1981/1987)
- Hellquist, Peter "Att tänka fritt och att tänka rätt. Seminariet och universitetsreformen 1891" i *Ideologi och institution : om forskning och högre utbildning 1880-2000*. (1988)
- Hirst, Paul & Grahame Thompson *Globalisation in Question* (1996)
- Horton, Richard "Genetically modified food: consternation, confusion, and crack-up" *Medical Journal of Australia* 2000, 172 s 148-149 (2000)
- Högskolelagen (1992:1434) <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434>.  
HTM 2014-09-04
- Högskoleverket *Frihetens pris – ett gränslöst arbete* (2008)
- Högskoleverket *Att fånga bildning* (2009)
- Inglehart, Ronald et al "Development, Freedom, and Rising Happiness. A Global Perspective 1981-2007" i *Perspectives on Psychological Science* 3:4 (2008)
- Jackson, Robert 'The Universities, Government and Society' in Smith, David & Anne Karin Langslow (red.) *The Idea of a University* (1999)
- Jackson, Tim *Välfärd utan tillväxt: så skapar vi ett hållbart samhälle* (2009)
- Jacobs, Jane *Systems of Survival: a dialogue on the moral foundations of commerce and politics* (1992)
- Jacobs, Jerry A. *In Defense of Disciplines. Interdisciplinarity and Specialization in the Research University* (2013)
- Janks, Hilary *Literacy and Power* (2010)



- Jonas, Hans *Answarets princip. Utkast till en etik för den teknologiska civilisationen* (1979/1991)
- Judt, Tony *Ilja far landet* (2012)
- Jönsson, Ann-Mari "Linnaeus's 'Svartbäckslatin' as an International Language of Science" i Svenska Linnésällskapets årsskrift (2001)
- Kant, Immanuel, "On the Common Saying: 'This May be True in Theory, But it Does Not Apply in Practice,'" in Kant: *Political Writings*, ed. Hans Reiss (1970)
- Kemp, Peter *Världsmiddborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för de 21 århundradet* (2005)
- Kielos, Katrine *Det enda könet* (2012)
- Koerner, Lisbet *Linnaeus: Nature and Nation* (1999)
- Kondo N. et al 'Income inequality, mortality, and self-rated health: meta-analysis of multi-level studies.' *British Medical Journal* 2009;339
- Larsson, Hans *Om bildning och självstudier* (1908) i Burman och Sundgren (red) (2010)
- Layard, Richard *Happiness. Lessons from a New Science* (2005)
- Liedman, Sven-Eric och Lennart Olausson (red) *Ideologi och institution* (1988)
- Liedman, Sven-Eric *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper* (2001)
- Liedman, Sven-Eric *Hets! En bok om skolan* (2011)
- Linnaeus, Carl *Dalaresan* red. Andrew Casson och Roger Jacobsson (2007)
- Lucas, Robert 'Ideas and Growth' *Economica*, 76: 1–19 (2009)
- Maxwell, Nicholas *From knowledge to wisdom: A revolution for science and the humanities* (2007)
- Maxwell, Nicholas. 'Creating a Better World. Towards the University of Wisdom' i Barnett, R (red) *The Future University, Ideas and Possibilities* (2012)
- Mazzucato, Mariana *The Entrepreneurial State. Debunking Public vs. Private Sector Myths* (2013) McMahon, Walter *Higher Learning, Greater Good. The Private and Social Benefit of Higher Education* (2009)
- McMahon, Walter *Higher Education's Effects on Life's Chances in Sweden* (2012)
- Merston, Robert K. 'The Matthew Effect in Science' in *Science* 159 (1968) <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf> 2013-12-01
- Milanovic, Branko. 'Global Inequality and the Global Inequality Extraction Ratio' (2009). [http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSPIB/2009/09/09/000158349\\_20090909092401/Rendered/PDF/WPS5044.pdf](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer?WDSPIB/2009/09/09/000158349_20090909092401/Rendered/PDF/WPS5044.pdf) 2013-12-06
- de Montaigne, Michel *Essayer. Bok 2* (2012)
- Mouwitz, Lars *Bildning och matematik* (2004)
- Nelson, Robert *Reaching for Heaven on Earth: the Theological Meaning of Economics* (1993)
- Nelson, Robert *Economics as Religion* (2002)
- Newman, John Henry *The Idea of a University Defined and Illustrated* (1858)
- Nixon, Jon *Towards the Virtuous University. The Moral Bases of Academic Practice* (2008)

- Nussbaum, Martha *Women and Human Development: The Capabilities Approach* (2000)
- Nussbaum, Martha *Creating Capabilities. The Human Development Approach* (2011)
- Nussbaum, Martha *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (2012)
- Nussbaum, Martha *Främja förmågor. En modell för mänsklig utveckling* (2013)
- Nybom, Torsten "Power, Knowledge, Morals: Society in the Age of Hybrid Research" i Rider et al (eds) *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market* (2013)
- Pinker, Steven *The Better Angels of Our Nature, a History of Violence and Humanity* (2011)
- Poovey, Mary A *A History of the Modern Fact. Problems of Knowledge in the Sciences of Wealth and Society* (1998)
- Popper, Karl R. *The Logic of Scientific Discovery* (1959)
- Popper, Karl R. *The Open Society and Its Enemies Vols I & II* (1945)
- Popper, Karl R *Det öppna samhället och dess fiender Del 1 Platon* (1980)
- Rachels, James 'Theory and Practice' <http://www.jamesrachels.org/theory.pdf> (hämtad 2013-02-22)
- Rancière, Jacques *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1991)
- Rancière, Jacques *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse* (2011)
- Rawls, John A *Theory of Justice* (1971)
- Rawls, John *The Law of Peoples* (1999)
- Readings, Bill *University in Ruins* (1996)
- Rider, Sharon & Anders Jörnsten *Reclaim the Science! Om vetenskapens avakademisering* (2007)
- Rorty, Richard *Philosophy and Social Hope* (1999)
- Rosenberg, Göran *Plikten, profiten och konsten att vara människa* (2013)
- Rosengren, Mats *Doxologi: En essä om kunskap* (2003)
- Rousseau, Jean-Jacques *Emile* (1762/2004) <http://intersci.ss.uci.edu/wiki/eBooks/BOOKS/Rousseau/Emile%20Rousseau.pdf> hämtad 2014-05-15.
- Sachs, Jeffrey *Common Wealth. Economics for a Crowded Planet* (2008)
- Schatz, Gottfried "The faces of Big Science" *Nature Reviews. Molecular Cell Biology* Vol 15, s 423 (2014)
- Scott, Peter (ed) *Higher Education Re-Formed* (2000)
- Sen, Amartya *Commodities and Capabilities* (1985)
- Sen, Amartya *Inequality Reexamined* (1992)
- Sen, Amartya *The Idea of Justice* (2009)
- Sennett, Richard *Respect: The Foundation of Character in an Age of Inequality* (2003)
- Sennett, Richard *The Craftsman* (2008)
- Siemens, George *Knowing Knowledge* (2006)
- Smith, Adam *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776)

- Snow, Charles P. *The Two Cultures* (1998/1959)
- Solbrekke, Tone Dyrdal och Tomas Englund 'Bringing professional responsibility back in' i *Studies in Higher Education* 2011, 1-15. (2011)
- Spivak, Gayatri Chakravorty "Can the Subaltern Speak?" in Cary Nelson and Larry Grossberg, eds. *Marxism and the Interpretation of Culture* 1988: 271-313. (1988)
- Unemar Öst, Ingrid *Kampen om den högre utbildningens syften och mål. En studie av svensk utbildningspolitik* (2009)
- University of Manchester Post-Crash Economics Society *Economics, Education and Unlearning. Economics Education at the University of Manchester* (2014) file:///Users/aca/Downloads/Economics-Education-and-Unlearning.pdf 2014-07-28
- Waluszewski, Alexandra *The Policy Practitioner's Dilemma: The National Policy and the Transnational Networks* (Vinnova Report 2011:07)
- Whitehead, Alfred North *Aims of Education and Other Essays* (1929)
- Wildawski, Ben *The Great Brain Race. How Global Universities are Reshaping the World* (2010)
- Wilson, Edward O. *Consilience. The Unity of Knowledge* (1998)
- Wilson, Timothy A *Review of Business-University Collaboration* (2012) [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/32383/12-610-wilson-review-business-university-collaboration.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32383/12-610-wilson-review-business-university-collaboration.pdf)
- Williams, Raymond *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society* (1983)
- Walker, Melanie *Higher Education Pedagogies. A Capabilities Approach* (2006)
- Zizek, Slavoj *Trouble in Paradise. From the End of History to the End of Capitalism* (2014)
- Weber, Max *Ekonomi och samhälle. Del 1&2* (1922/1988)
- Wedlin, Linda "Mål och resultatstyrning för högre utbildning och forskning – en kunskapsöversikt" Rapport till Riksbankens Jubileumsfond. [http://www.rj.se/svenska/var\\_organisation/omradesgrupper/pagaende/mal\\_och\\_resultat\\_hämtad\\_2013-11-01](http://www.rj.se/svenska/var_organisation/omradesgrupper/pagaende/mal_och_resultat_hämtad_2013-11-01)
- Wilkinson, Richard & Kate Pickett *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better* (2010)
- Wright, Georg Henrik von *Vetenskapen och förnuftet: Ett försök till orientering* (1987)

“ANDREW CASSON har skrivit en text som tillhör en i Sverige tämligen förbisedd genre, nämligen seriösa granskningar av universitetsvärlden, dess brister och dess möjligheter. Ett viktigt budskap hos Casson är att svenska universitetsanställda underskattar den frihet som de faktiskt kan tillskansa sig, alla stadgar och förordningar till trots.

Cassons ideal kan sägas vara ett nytt skott på den bildningstradition som har en flerhundraårig historia i skolans och högskolans historia men som nästan alltid trängts tillbaka av försvararna av en strikt och snål ordning. Casson värnar om fantasin och vill att undervisningen främst ska tjäna till att väcka studenternas kunskapshunger och nyfikenhet.

Han argumenterar medryckande och utan att förtrötas för sin uppfattning, och hans bok förtjänar många läsare och livliga diskussioner i universitetsvärlden och i samhället i övrigt.”

**Sven-Eric Liedman**, Professor emeritus i idéhistoria

*Andrew Casson* är född och uppvuxen i Lancashire, England. Han har en BA i skandinavisk litteratur från UEA i Norwich och en doktorexamen i litteraturvetenskap från Stockholms universitet. Sedan 1990 har han varit verksam vid Högskolan Dalarna där han verkat som adjunkt, lektor, chef och vicerektor.



[www.ubiquitypress.com](http://www.ubiquitypress.com)

